COLECCIÓN
Ética & Educación

Javier Roberto Suárez González
Julio Antonio Martín Gallego
Carlos Julio Pájaro Muñoz

Concepciones del maestro sobre la ética

Fundación Promigas
UNIVERSIDAD DEL NORTE
Editorial

CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA ÉTICA

Colección Ética & Educación

CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA ÉTICA

Javier Roberto Suárez González
Julio Antonio Martín Gallego
Carlos Julio Pájaro Muñoz

Esta publicación se realiza en el marco de la alianza Fundación Promigas-Universidad del Norte para la gestión de conocimientos útiles al sector educativo.

Barranquilla
(Colombia) 2012

UNIVERSIDAD DEL NORTE
Editorial

Fundación Promigas

Pájaro Muñoz, Carlos Julio.

Concepciones del maestro sobre la ética / Carlos Julio Pájaro Muñoz, Julio Antonio Martín Gallego, Javier Roberto González Suárez. -- Barranquilla : Editorial Universidad del Norte ; Fundación Promigas, 2012.

268 p. ; 24 cm.
Incluye referencias bibliográficas (p. [211]-220)
ISBN 978-958-741-225-3

1. Ética--Enseñanza--Colombia. I. Martín Gallego, Julio Antonio. II. González Suárez, Javier Roberto. IV. Tít.

(170.7109861 P151 23 ed.) (ocn: 796937143)

www.uninorte.edu.co
Km 5, vía a Puerto Colombia
A.A. 1569, Barranquilla (Colombia)

www.fundacionpromigas.org.co
Calle 66 No. 67-123
Barranquilla (Colombia)

© Editorial Universidad del Norte, 2012
© Editorial Fundación Promigas, 2012
© Javier Roberto Suárez González, Julio Antonio Martín Gallego, Carlos Julio Pájaro Muñoz, 2012

Coordinación editorial
Zoila Sotomayor O.

Diseño y diagramación
Luis Gabriel Vásquez M.

Diseño de portada
Munir Kharfan de los Reyes

Corrección de textos
María Guerrero

Hecho en Colombia
Made in Colombia

Contenido

Prólogo xi

Presentación xix

1. Estudio del estado del arte: investigaciones sobre ética y educación en Colombia 1

1.1. Recorrido histórico de la educación ética en Colombia 2
1.1.1. Período Colonial (1492 – 1820) 3
1.1.2. Período Republicano (1820 – 1840) 4
1.1.3. Período de Regeneración (1840 – 1920) 5
1.1.4. Período Moderno (1920 – 1960) 5
1.1.5. Período Contemporáneo: 1960 - presente 8

1.2. Estudios sobre ética y educación en general 11

1.3. Proyectos de investigación sobre la educación en ética en Colombia 17

1.4. La investigación en educación y ética a partir de la Constitución de 1991 19
1.4.1. La Ley General de Educación (Ley 115, del 8 de febrero de 1994) 21
1.4.2. El Plan Decenal de Educación 22

2. **Metodología** 25

2.1. Marco metodológico del estudio 25

2.2. Enfoque de la investigación 26

2.3. Primer estudio: exploratorio (histórico-hermenéutico) 26
2.3.1. Primera etapa: conocimiento que tienen los maestros sobre la ética 27
2.3.2. Segunda etapa: relación entre las teorías éticas y su representación en los sujetos de referencia 28

2.4. Segundo estudio: descriptivo-comparativo (empírico-analítico) 30
2.4.1. Tercera etapa: coherencia entre las teorías y su entidad representacional 31

2.5. Tercer estudio: correlacional-multivariante (empírico-analítico) 34
2.5.1. Cuarta etapa: las concepciones de los maestros sobre la ética 35

3. **Referentes teóricos** 39

3.1. Teorías hegemónicas sobre la ética 39
3.1.1. Ética aristotélica 43
3.1.2. Ética de la virtud 61
3.1.3. Ética del cuidado 77
3.1.4. Ética kantiana 91
3.1.5. Ética de la justicia 106
3.1.6. Ética discursiva 124

3.2 Acerca de las concepciones del maestro 152

3.3. Estudios sobre teorías implícitas 159

4. **Resultados del estudio acerca de las concepciones del maestro sobre la ética** 168

4.1. Resultados del primer estudio: identificación y formulación de las concepciones que tienen los maestros sobre la Ética 169
4.1.1. Conocimiento que tienen los maestros sobre la ética 169
4.1.2. Relación entre las teorías éticas y su representación en los sujetos de referencia 175

4.2. Resultados del segundo estudio: tipicidad, polaridad y criterios complementarios en el análisis de las proposiciones que representaron las concepciones del maestro sobre la ética 176
4.2.1. Análisis de confiabilidad y consistencia Interna del instrumento para el segundo estudio 177
4.2.2. Análisis del índice de tipicidad de las representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética 179
4.2.3. Análisis del índice de polaridad de las representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética 182
4.2.4. Criterios complementarios analizados en la selección de las proposiciones empleadas para la caracterización de las concepciones del maestro sobre la ética 186

4.3. Resultados del tercer estudio: análisis multinivel de corte descriptivo, comparativo, correlacional y factorial de las concepciones del maestro sobre la ética 187
4.3.1. Caracterización sociodemográfica de la muestra y análisis descriptivo de las 30 proposiciones sobre la ética 188
4.3.2. Análisis de confiabilidad y consistencia Interna del Instrumento del tercer estudio 194

4.3.3. Análisis factoriales para cada una de las "teorías hegemónicas sobre la ética" y para las "30 proposiciones sobre la ética" 196
4.3.4. Análisis descriptivo, comparativo y correlacional entre las teorías hegemónicas sobre la ética 202

Conclusiones 210

Acciones a corto plazo 210

Referencias bibliográficas 214

Anexos 224

Índice de gráficas

Gráfica 1: Teorías éticas del estudio histórico-hermenéutico 28
Gráfica 2: Acción Estratégica 133
Gráfica 3: Acción Comunicativa 134
Gráfica 4: Definición de las teorías implícitas en la perspectiva de Marrero (1993; 1998) 158
Gráfica 5: Niveles promedio de tipicidad general en función de cada teoría hegemónica sobre la ética 182
Gráfica 6: Niveles promedio de polaridad general en función de cada teoría hegemónica sobre la ética 185
Gráfica 7: Distribución muestral por género y rangos de edad 190
Gráfica 8: Distribución muestral por rangos de edad y formación del maestro 191
Gráfica 9: Modelo de concepciones del maestro sobre la ética 201
Gráfica 10: Niveles promedio y bandas de error al 95% para cada teoría hegemónica sobre la ética 204
Gráfica 11: Comparación de los promedios por teoría hegemónica sobre la ética en función del género 207
Gráfica 12: Comparación de promedios de la ética aristotélica, ética kantiana, ética de la virtud y ética de la justicia en función de la formación del maestro 208
Gráfica 13: Comparación de promedios de la ética aristotélica, ética kantiana, ética de virtud y ética de la justicia en función del nivel de enseñanza del maestro 209

Índice de tablas

Tabla 1: Tema y horas de trabajo: sujetos de referencia 29
Tabla 2: Proceso de acotación desde las proposiciones de las teorías hegemónicas hasta la validación de las representaciones en los sujetos de referencia..... 31
Tabla 3: Sujetos estudio (2)..... 33
Tabla 4: Sujetos de estudio (3) 37
Tabla 5: Crítica a la concepción de ética propuesta por Kohlberg..... 84
Tabla 6: Diferencias entre las ideas sobre la ética propuestas por Kohlberg y Gilligan 85
Tabla 7: Etapas del desarrollo del juicio moral según Kohlberg..... 115
Tabla 8: Diferencias entre las posturas de Gilligan y Kohlberg..... 120
Tabla 9: Componentes del concepto de actos de habla..... 129
Tabla 10: Pretensiones universales de validez en un acto de habla..... 130
Tabla 11: Esferas del concepto de mundo..... 130
Tabla 12: Teorías hegemónicas sobre la ética..... 169
Tabla 13: Índices de confiabilidad y análisis de consistencia interna del instrumento..... 178
Tabla 14: Índices de tipicidad para las 47 representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética 180
Tabla 15: Índices de polaridad para las 47 representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética 183
Tabla 16: Porcentajes totales de la caracterización de la muestra..... 189
Tabla 17: Caracterización en función del género y el nivel de enseñanza del maestro 191
Tabla 18: Análisis descriptivo de las 30 proposiciones sobre la ética 193
Tabla 19: Análisis de consistencia interna: correlaciones ítem-escala..... 194
Tabla 20: Análisis factoriales confirmatorios de las teorías hegemónicas sobre la ética..... 197
Tabla 21: Análisis factorial: clasificación de las 30 proposiciones sobre la ética en componentes..... 199
Tabla 22: Análisis descriptivo de las escalas de calificación promedio para cada teoría hegemónica sobre la ética..... 203
Tabla 23: Análisis correlacional de las escalas de calificación promedio para cada teoría hegemónica sobre la ética 205
Tabla 24: Análisis de varianza para las escalas de las teorías hegemónicas Sobre la ética en función de la formación del maestro..... 207
Tabla 25: Análisis de varianza por teoría hegemónica sobre la ética en función del nivel de enseñanza del maestro..... 208

Índice de anexos

Anexo 1: Características de la educación en Colombia por períodos históricos 224
Anexo 2: Relación de investigaciones sobre educación en ética en Colombia 228
Anexo 3: Marcos legales que han definido el sistema educativo colombiano 243
Anexo 4: Representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia 248
Anexo 5: Episodios críticos 253
Anexo 6: Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética 264
Anexo 7: Concepciones del maestro sobre la ética 269

Los autores

Javier Roberto Suárez González

Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Magister en Educación de la Universidad del Norte. Profesor de Ética en el Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte. Profesor de Teoría Crítica de la Sociedad de la Especialización en Filosofía Contemporánea de la Universidad del Norte, y hace parte del grupo de investigación en Literatura y filosofía (ANFIL) de la misma Universidad. Actualmente es coinvestigador en el proyecto *La poesía como recurso de la reflexión filosófica en Platón,* avalado por Colciencias. Ha publicado diversos artículos sobre teorías implícitas, filosofía de la educación y teoría crítica de la sociedad.

Julio Antonio Martín Gallego

Ingeniero mecánico, especialista en Filosofía Contemporánea y magíster en Educación, experto en tecnologías de aprendizaje. Miembro del grupo de investigación y desarrollo de la Fundación Promigas y coordinador de la línea sobre Cambio, Innovación y Renovación de la Educación de esta entidad en la que se profundiza sobre la equidad en la educación, los procesos de acompañamiento para el cambio escolar y las concepciones de los maestros y su relación con la calidad de la educación. Autor y coautor de diversas obras y materiales útiles al sector educativo, tales como *Gestión Social Crítica y Transformadora: Orientaciones y Aprendizajes* (2009) y *Acompañamiento y Cambio Escolar: Elementos para su comprensión y aplicación* (2012), entre otras, editadas por la Fundación Promigas en el marco de su estrategia de gestión de conocimientos.

Carlos Julio Pájaro Muñoz

Filósofo y magíster en Filosofía de la Universidad Nacional de Colombia. Profesor de Ética en el Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte, con dedicación de tiempo completo desde 1992. Actualmente es el coordinador de la Especialización en Filosofía Contemporánea del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte, y hace parte del grupo de investigación en Literatura y filosofía (ANFIL) de la misma Universidad. Dirige actualmente el proyecto *La poesía como recurso de la reflexión filosófica en Platón,* avalado por Colciencias. Ha publicado diversos artículos sobre filosofía de la educación, filosofía clásica griega y filosofía práctica.

Prólogo

> "Un momentito, eso de la ética es para los filósofos. Soy pragmático de nueve a cinco y hago poesía y filosofía y letras de las cinco para adelante. La película mía es la de ganar elecciones". (J. J. Rendón en entrevista con M. J. Duzán en Revista *Semana* del 27.08.2011).

Si el entrevistado no hubiera sido el asesor de campaña del actual Presidente de la República, Juan Manuel Santos, quien muy probablemente por su consejo afirmó que si algo lo distinguía de su contrincante Antanas Mockus era que él, Santos, sí creía en Dios, esta brillante división del trabajo del experto en elecciones habría pasado desapercibida como un buen chiste. Pero si además se escucha al asesor presidencial del Presidente Álvaro Uribe, inteligencia superior según el protofilósofo de la seguridad democrática, José Obdulio Gaviria, en su defensa de Luis Carlos Restrepo, afirmar enfáticamente que "en la política y en la guerra, incluso, lo ha dicho siempre (Restrepo), en la filosofía el engaño es virtud" (ET Canal El Tiempo, 10.02.2012), hay motivo de preocupación por la moral de los colombianos. Porque parece que el deterioro moral no es sólo asunto de los grupos al margen de la ley, ni de la parapolítica, ni del narcotráfico, ni de nuestros récords en corrupción, ni de la desigualdad, de los falsos positivos, de las chuzadas, de los violadores de niños, con un muy largo etcétera.

Este estudio le apuesta contrafácticamente a que todavía es posible y tiene sentido apostarle a la educación en valores, concretamente en moral. Además es significativo que una Universidad (¡sin ánimo de lucro!) se haya podido aliar con la Fundación Promigas, empresa privada, para realizar con la 'bendición' de COLCIENCIAS una investigación sobre la relevancia de la ética en la concepción de educación de los maestros. Cuando en Colombia cada vez se confía menos en una educación moral y se apuesta públicamente mejor a la represión, las medidas coactivas, la justicia tasada en años de cárcel, el éxito o el fracaso, si mucho al decoro e imagen pública y de pronto a morales religiosas, insistir en la educación en valores no goza de buena fama en tiempos de proyectos de educación con ánimo de lucro.

Pero no sólo la apuesta a la 'educación moral' es ya meritoria hoy en día, lo es todavía más si se confía en que el magisterio no sólo es el responsable, complementariamente a la familia, de la formación moral de las generaciones venideras, sino que es capaz de moral. De Kant se decía que lo que más le impresionaba en Rousseau era que para el ginebrino el ciudadano común y corriente es capaz de moral. En una palabra, los colegas de la Universidad del Norte y los de la Fundación Promigas afortunadamente todavía creen que la educación cuanto más impertinente tanto más educación.

Lo más interesante de este estudio, más que su parte empírica rigurosamente desarrollada y analizada, es su comprensión de ÉTICA. No ignoran los autores el peligro de proponer una *Ética sin moral*, título del ya clásico libro de Adela Cortina (1990). Saben muy bien que una ética sin moral termina por marchitarse, lo mismo que una moral sin ética peligra por convertirse en moralina, moralismos y fundamentalismos.

Los autores destacan el reciente debate entre Hilary Putnam y Jürgen Habermas (2008) en torno a las relaciones entre normas y valores, la misma que se da en el debate sobre el liberalismo político entre J. Rawls y J. Habermas, en el sentido de un pluralismo de máximos, valores morales, y un consenso entrecruzado de mínimos, normas éticas con vocación jurídica. Aquí se presentan en el horizonte de las relaciones entre normas y valores las que "desafortunadamente" los colegas llaman "teorías hegemónicas sobre la ética", sin percatarse de la cercanía en que el término hegemónico los pone de ciertas teorías postmodernas y de ciertas versiones de estudios culturales, para los que en asuntos de ética y/o moral no sólo no es posible, sino que inclusive no es necesario ni conveniente argumentar y dar razones y motivos razonables.

Prescindiendo, en gracia de la discusión, del significado hegemónico de lo hegemónico, es notable la tipología de concepciones de la ética presentada en este magnífico estudio: aristotélica, de la virtud, del cuidado, kantiana, de la justicia y discursiva. Naturalmente no se excluyen otros títulos, por cuanto en última instancia el fenómeno moral comienza por la intencionalidad de cada quien, por cuanto la responsabilidad moral es propia de la subjetividad. Por ello es interesante, para volver a

Putnam, considerar su propuesta en estos temas. Él "compara la ética con una mesa con varias patas que, aunque se tambalea cuando el suelo no es llano, es difícil de volcar" (Putnam, 2004, p. 28). Su mesa se sostiene como sobre cuatro patas: en Emmanuel Levinas encuentra la idea de que la ética es filosofía primera (Cf. Levinas, 1998), al motivar mi responsabilidad frente al rostro del otro; Kant aporta la moral universalista e igualitaria; Aristóteles el *telos* del florecimiento humano, y John Dewey el sentido ético político de la comunicación y la concertación en el espacio público. Lo importante de la complementariedad de estos cuatro enfoques –y naturalmente pueden ser otros– es que permite solucionar la insociable sociabilidad, desde diferentes concepciones del bien en procura de respuestas prácticas a una pluralidad de intereses humanos (Cf. Vega & Gil, 2008). Se busca el horizonte normativo de los derechos humanos, lo que constituye la propuesta de un patriotismo constitucional, y se amplía con ello el pluralismo moral a diversas formas de motivación valorativa. Por ello no creemos que Jürgen Habermas haya negado cierta diversidad en los valores o que los prive de relación con la objetividad del comportamiento humano, pero sí diferencia entre la diversidad de valores con fuerza moral motivacional y la conveniencia de mínimos éticos con fuerza normativa.

Inspirado en la ética discursiva[1] he intentado yo también construir mi propia mesa[2] al estilo de la de Putnam:

a) El utilitarismo entendido como necesidad de buscar las preferencias más universales podría considerarse la forma más consecuente de un uso pragmático de la razón práctica, necesario desde todo punto de vista, pero limitado, dado que hay que relacionarlo con los otros usos de la razón: el ético y el moral.

[1] Ver mi libro *Ensayos para una teoría discursiva de la educación*, Bogotá, Civitas/Magisterio, 2012.

[2] Ver mi ensayo "Ética y educación para una ciudadanía democrática" en: Varios Autores, *Camino hacia nuevas ciudadanías*, Bogotá, PENSAR y Departamento Administrativo de Bienestar Social, 2003, pp. 83-113.

b) El comunitarismo se basa en la comprensión de las tradiciones y los contextos socioculturales que constituyen en cierta forma la sustancia ética de la comunidad: sus costumbres, usos, posibilidades reales conforman esa identidad ciudadana que puede llegar a ser fuerza motivacional para bien y para mal. Este es el límite de todo contextualismo. La unilateralidad y reduccionismo de los comunitaristas consiste precisamente en hacer de este momento de la identidad, con base en la pertenencia a una comunidad determinada, el principio mismo y el único transformador valorativo. A su vez, el riesgo de otros tipos de argumentación puede ser ignorar o bagatelizar los argumentos comunitaristas, cuyo aporte debería ser el de contextualizar las situaciones morales y dinamizar los aspectos motivacionales de las mismas. Nos encontramos aquí con un privilegio del uso ético de la razón práctica, el cual tampoco debe ser absolutizado como si un uso pragmático y un uso moral de la misma no fueran igualmente necesarios.

c) El neocontractualismo, como ya lo hemos advertido, desde la competencia comunicativa busca superar el contextualismo en aquellos casos en los cuales los conflictos o las acciones comunes exigen algún tipo de acuerdo. Se trata de ver si para lograr una sociedad bien ordenada, en la cual puedan realizarse las personas, es posible llegar a un consenso entrecruzado (*overlapping consensus*) (Rawls, 1996), a partir del hecho de que en la sociedad contemporánea conviven e interactúan varias concepciones englobantes del sentido de la vida, de la historia, del hombre, concepciones omnicomprensivas, tanto religiosas, como morales y filosóficas. El pluralismo razonable hace posible intentar dicho acuerdo en torno a principios básicos de la justicia: la igualdad de libertades y de oportunidades y la distribución equitativa de los bienes primarios. Este sería el sentido de una concepción política de la justicia.

d) Los derechos humanos: las morales materiales en las que los mínimos son los derechos humanos pueden ser reclamadas por un neomarxismo de orientación humanista. La consoli-

> dación del contrato social en torno a unos mínimos políticos puede constituirse en paradigma de orden y paz, cuando de hecho los motivos del desorden social y de la violencia pueden estar en la no realización concreta de los derechos fundamentales. Por ello mismo, las necesidades materiales, las desigualdades sociales, la pobreza absoluta, la exclusión cultural y política de poblaciones enteras y de grupos sociales debe ser agenda prioritaria, para quienes aspiran a que el contrato social, la concepción política de justicia y sus principios fundamentales sean principios reales de la sociedad y de la convivencia ciudadana. Mientras no se logre efectivamente esto, hay lugar para las diversas formas de manifestación del disenso legítimo, desde un uso moral de la razón práctica[3].

Del mismo modo que los autores de este estudio intentan comprender cómo los maestros interrelacionan las que llaman concepciones hegemónicas de la ética, pienso que es posible relacionar comunicacionalmente, a partir de la propuesta habermasiana del uso pragmático, ético y moral de la razón práctica, las formas como actualmente se manifiestan estos usos en el utilitarismo, el comunitarismo, el neocontractualismo y el neomarxismo con su moral material de los derechos humanos.

A la base de este diálogo entre estas cuatro concepciones de la moral y de la ética es necesario explicitar un sentido fuerte de sensibilidad moral, de acuerdo con planteamientos de P. F. Strawson (1997), Axel Honneth (1999) y Martha C. Nussbaum (2005). De esta forma a partir de la comprensión comunicativa de los diversos sentimientos morales se llega a un diálogo en el que el punto de vista ético de los asuntos humanos es tematizado a la manera de Kant pero en forma comunicacional. Si para el filósofo de Königsberg se debe obrar sólo según aquellas máximas que estemos dispuestos a reconocer que puedan llegar a ser ley universal, en la versión dialogal del imperativo categórico podemos formular el principio moral de la siguiente manera: "En lugar

[3] Ver el trabajo de J. Habermas "Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica" en: *Filosofía*, Nr.1, Mérida, Venezuela, 1990.

de proponer a todos los demás una máxima como válida y que quiero que sea ley general, tengo que presentarle a todos los demás mi máxima con el objeto de que comprueben discursivamente su pretensión de universalidad. El peso se traslada de aquello que cada uno puede querer sin contradicción como ley general, a la que todos de común acuerdo quieren reconocer como norma universal" (Cf. McCarthy, 1980, p. 371, citado por Habermas, 1995, p.88).

La versión rawlsiana significaría que gracias al pluralismo razonable de máximos podemos llegar al consenso entrecruzado de mínimos acerca de los derechos humanos. Todo el proceso en términos comunicacionales de herencia habermasiana sólo es posible gracias a la democracia participativa en un desarrollo político de lo público con incidencias directas en la Constitución y en las leyes. Como reclama Habermas a Rawls en el *Debate sobre el liberalismo político* "no el filósofo, sino los ciudadanos deben tener la última palabra" (Habermas & Rawls, 1998, p. 172).

Los autores de este libro sugieren que con los resultados de esta investigación apenas comienza el trabajo. Efectivamente, analizada la concepción que de la ética tienen los maestros, se sigue su aplicación tanto en su práctica docente como en la trasmisión de valores morales a sus alumnos y a la sociedad en general. El tema es tanto cómo debemos ser morales en nuestro comportamiento ciudadano, como sobre todo ¿por qué debemos ser morales?

Para ayudar a clarificar esta tarea urgente en la Colombia de hoy, debo acudir a una experiencia reciente. Hace un par de años fui invitado a la Secretaría de Educación del Distrito Capital, seguramente la más importante en todo el país. Se me preguntó cuánto cobraría por preparar "un código de ética" para la página Web de la Secretaría.

Respondí que yo no hacía tal cosa, pero que en cambio sí proponía el ejercicio de colaborar en la elaboración de un código de ética con los docentes del Distrito. Fue así como se logró editar en agosto de 2010 por la Secretaría de Educación Distrital el *Código de ética para docentes de colegios oficiales de Bogotá D.C.*, en el que se recoge no sólo la experiencia

de constitución de un código de ética, sino especialmente los términos del mismo[4]. En él un grupo de profesores de la Pontificia Universidad Javeriana, coordinados desde el Instituto de Estudios Sociales y Culturales PENSAR, comparten con un número significativo de docentes del Distrito 8 principios orientadores de la acción de los docentes, acompañados por referencias textuales a clásicos de la filosofía moral, política y del derecho como Aristóteles, Kant, Agamben, Dewey, Rawls, Habermas, Nussbaum, Rorty, Toulmin y Walzer.

Tanto la experiencia investigativa de los colegas de la Universidad del Norte y de la Fundación Promigas como la participativa nuestra pueden ayudar a rescatar para la educación colombiana el sentido de la formación en valores de suerte que la sociedad en su conjunto vuelva a creer en la necesidad de un cambio de actitud frente a los conflictos, a la violencia, a la corrupción, en una palabra, frente "al todo vale".

Guillermo Hoyos Vásquez
Instituto de Bioética
Pontificia Universidad Javeriana

[4] En sendos artículos en la Revista Iberoamericana de educación presentamos Edgar Antonio López y yo el proceso, el sentido y los resultados del Código de ética para los docentes del Distrito: Edgar López, *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 54/6. Madrid, Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010. http://www.rieoei.org/4133.htm Recuperado el 29 de abril de 2012. Guillermo Hoyos Vásquez, "Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita" en *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 55 (2011), Madrid, OEI, pp. 191-204. http://www.rieoei.org/rie55a08.pdf Recuperado el 29 de abril de 2012.

Presentación

La escuela y sus actores desempeñan un papel de principal orden en la construcción de una sociedad democrática en la que sus ciudadanos como sujetos autónomos y solidarios encuentren su plena realización. En este proyecto de sociedad la escuela debe entonces clarificar qué concepción de educación moral promoverá entre sus educandos y, con arreglo a ese fin, establecer qué medios son los más apropiados dentro de su tarea de educar y formar.

Las concepciones del maestro sobre la ética tienen un impacto decisivo en la misión de formar una nueva ciudadanía, dado que las concepciones implícitas que los maestros tienen sobre la ética influyen de manera significativa sobre la ejecución de sus prácticas pedagógicas. En esta medida, la reflexión sobre la ética del maestro se convierte en tema de interés para las agendas públicas y privadas, y en un campo de oportunidades para la gestión de conocimientos en las relaciones universidad-empresa como una manera de agregar valor a la sociedad.

Respondiendo al llamado de Colciencias de **fomentar una cultura de confianza entre la academia y la empresa para la formulación de proyectos de impacto en sus políticas de Responsabilidad Social Empresarial**, la Fundación Promigas y la Universidad del Norte han encontrado en la investigación sobre la ética y las concepciones que de ella tiene el docente, una ruta de trabajo que les permite integrar esfuerzos, recursos y capacidades en beneficio de las comunidades educativas.

Con la convicción de que proviene de un sector que emerge para actuar pero que también investiga y reflexiona sobre ese actuar, la Fundación Promigas ha venido consolidando su programa de investigación con dos líneas que enfatizan en las relaciones sociedad, empresa y desarrollo, así como en el conocimiento, innovación y renovación de la educación, las

cuales alimentan su modelo de gestión social y ubican a la academia como un interlocutor válido para fortalecer los procesos de acompañamiento para el cambio social y el aprendizaje colaborativo. Como expresa el presidente de Promigas, Antonio Celia:

> […] particularmente la praxis social de las organizaciones empresariales se ha vuelto un asunto de conocimientos especializados que se nutre no sólo de la ciencia sino de las mismas realidades que nos rodean; en efecto, el capital intelectual y demás intangibles son hoy el principal activo con el que contamos cuando se trata de ejercer la responsabilidad social.

Por su parte, la Universidad del Norte en su misión de enriquecer su labor académica con un amplio contenido social y humanístico, sin dejar de enfatizar en una fundamentación científica e investigativa que responda a los requerimientos del progreso de la ciencia y a las necesidades sociales de la región y del país, ha encontrado en esta relación Universidad-Empresa un medio eficaz para contribuir con su quehacer investigativo al desarrollo armónico que especialmente promueve en las comunidades del Caribe colombiano, consciente de que la investigación es fundamental para solucionar los problemas del país.

Con estas consideraciones y una perspectiva de largo plazo, el Grupo de Investigación y Desarrollo de la Fundación Promigas y el Grupo de Investigación Análisis en Filosofía y Literatura – ANFIL, de la Universidad del Norte, identificaron en la ética vinculada a la actividad del docente, una temática desde la cual consolidar evidencias que permitan presentarla como un referente clave para fortalecer la calidad de la educación en el país.

La expectativa que surge con los conocimientos generados por la asociación de estos grupos de investigación es la de gestionar nuevos proyectos de investigación, desarrollo y extensión, útiles a los procesos misionales de ambas entidades. Para el caso de la Fundación Promigas, se pretende enriquecer sus iniciativas de formación y acompañamiento con directivos y maestros de tal manera que se consolide una educación moral para una sociedad democrática.

Por su parte, para la Universidad del Norte, a través de su Departamento de Humanidades y Filosofía, se presenta la oportunidad de fortalecer su línea de investigación en Ética y Política con la gestión de nuevos proyectos de investigación y de extensión, orientados a tratar problemas relacionados con los debates alrededor de la *ética aplicada*, que tengan impacto en las organizaciones empresariales y gremiales, así como en la ética de la gestión pública.

Esta publicación constituye un 'producto' derivado de la primera fase del proyecto de investigación *Concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente*, en la cual, en primera instancia, se estudiaron, desde una perspectiva histórica, las teorías éticas más representativas y su presencia no explícita en la representación mental que de su tarea formativa en el campo moral se hacen los maestros y, en segunda instancia, si los maestros asumen o no esas teorías como propias. El proyecto pretende, en una segunda fase, indagar acerca de la incidencia que estas concepciones tienen en la actividad formativa que el maestro despliega en el aula de clases.

Estos estudios buscan poner al servicio del Estado, docentes y demás organizaciones interesadas, un nicho de conocimientos que pueda ser apropiado y aplicado para dar cumplimiento a planes de mejoramiento y objetivos de política pública, por lo que la lectura de este libro se constituye en el primer referente de las próximas publicaciones que en esta línea se continuarán entregando.

1

ESTUDIO DEL ESTADO DEL ARTE: INVESTIGACIONES SOBRE ÉTICA Y EDUCACIÓN EN COLOMBIA[1]

La construcción de un estado del arte sobre la educación ética en Colombia remite al abordaje de los procesos históricos que la caracterizan con el fin de realizar un análisis comprensivo de las variables que han afectado la evolución de la educación en Colombia y en particular la formación ética.

Cabe destacar que en la reflexión educativa, la ética, en el contexto colombiano, se introduce tardíamente como estándar de formación, ya que por mucho tiempo prevalecieron posturas moralistas propias del influjo de la tradición y de la concepción religiosa católica. Fue así como en la cotidianidad de los escenarios educativos colombianos se fueron introduciendo imaginarios sobre lo que debía ser la "formación ética" y de esta manera se hizo común el empleo de categorías como: formación en valores, educación moral, civismo y urbanidad, manuales de conducta y comportamiento, y finalmente manuales de convivencia. Si bien esta terminología no caracteriza necesariamente lo que se conoce como "formación y/o educación ética", lo cierto es que ha generado un conjunto de concepciones que han determinado los pilares, imaginarios e ideales de lo que debe ser la educación en ética.

[1] Este capítulo del libro fue elaborado por la estudiante de la Maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte Johanna Paola Roca Liz, quien fue asistente de investigación durante la ejecución del proyecto *Las concepciones del maestro sobre la ética*. Este texto fue revisado por los investigadores del equipo de la presente investigación.

El abordaje de este capítulo contiene la siguiente estructura: En primer lugar, se hace un recorrido histórico de la educación en ética en el contexto colombiano. En segundo lugar, se hace una descripción de estudios que relacionan ética y educación en el contexto iberoamericano. En tercer lugar, se describen los principales trabajos y proyectos de investigación relacionados con este tema. Finalmente, se presenta una reflexión crítica de la educación e investigación en ética, a partir de los lineamientos y políticas establecidas en el marco de la Constitución de 1991 y la Ley General de Educación de 1994.

1.1. Recorrido histórico de la educación ética en Colombia

El desarrollo del sistema educativo colombiano a menudo concuerda con procesos históricos y factores económicos, políticos y sociales de la época, más allá de la concurrencia con períodos históricos que correspondan a cambios de gobierno o etapas de crecimiento y crisis económicas. Según Helg (1984), esto se debe al influjo de los gremios o fuentes de los cuales provenga la información.

A partir de la división que hace Botero (2005)[2] en el artículo publicado por la Revista Iberoamericana de Educación, "La formación de valores en la historia de la educación colombiana", se resalta que existen cinco períodos que permiten describir la historia de la educación ética en Colombia:

a. **Período Colonial:** Inicia con la llegada de los españoles a la América prehispánica, abarca todo el proceso de colonización y finaliza con el inicio de los movimientos independentistas en la segunda década del siglo XIX.

[2] Carlos Botero es Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Pinar del Río, Cuba. Director del programa Vinculación a redes académicas de investigación del ITM. Economista Universidad de Medellín, Especialista en Economía de la Empresa de la Escuela de Administración de Empresas de Barcelona. Especialista en Administración y Gestión Dinámica de la Escuela de Administración de Empresas de Barcelona, España. Diplomado en Proyectos de Cooperación Internacional del ILPES. Diplomado Agente de Desarrollo Local, Universidad Nacional de Colombia.

b. **Período Republicano:** Inicia con la instauración de la República y finaliza a mediados del siglo XIX.

c. **Período de Regeneración:** Ubicado en la segunda mitad del siglo XIX hasta los inicios del siglo XX.

d. **Período Moderno:** Ubicado desde inicios de los años veinte hasta los años sesenta del siglo XX.

e. **Período Contemporáneo:** Correspondiente al final del siglo XX hasta el actual advenimiento de la crisis de valores en el siglo XXI.

Desde esta perspectiva histórica, se destaca que el período moderno ha sido caracterizado por centrarse en la formación de valores morales y patrióticos y una fuerte influencia religiosa; mientras que el período contemporáneo ha sido influenciado por los efectos de la revolución industrial y los desarrollos de la era tecnológica actual, la cual ha determinado, entre otros fenómenos, el desarrollo de "tecnologías educativas".

A continuación se presenta un recorrido por cada uno de estos períodos, destacando las características más importantes de cada uno para el análisis y la comprensión de la evolución de la educación ética. Al final de esta presentación se muestra un cuadro que destaca las concepciones éticas que primaron en cada período (ver anexo 1).

1.1.1. Período Colonial (1492-1820)

Debido al influjo dominante del catolicismo europeo del siglo XV, es evidente que la autoridad del dogma católico y de la ideología tomista (Ortega, 1985) determinaron el imaginario que dinamizó las decisiones políticas, económicas y sociales en el naciente "Nuevo Reino de Granada". Esta influencia se mantuvo durante cuatro siglo hasta el inicio de las primeras revoluciones independentistas que pusieron en tela de juicio los patrones impuestos por estos dogmas.

Las instituciones de enseñanza superior fundadas en esta época (v.gr. Universidad del Rosario y la Pontificia Universidad Javeriana) fueron claustros destinados a la formación de las grandes élites del momento,

particularmente en profesiones como el derecho o en aspiraciones vocacionales como el sacerdocio. Se concebía que la formación del carácter religioso era imprescindible, y por eso forjar valores orientados a la sumisión, austeridad, resignación y obediencia se constituyeron en pilares e ideales de educación hasta 1820 (Botero, 2005).

1.1.2. Período Republicano (1820-1840)

Inicia con las primeras movilizaciones independentistas interesadas en formalizar el establecimiento de gobiernos republicanos. El modelo educativo que se instauró fue el napoleónico y sus ideas estaban basadas en la Ilustración francesa. Nociones como libertad individual, igualdad, democracia y racionalismo fueron la nueva perspectiva frente al teocentrismo medieval y sus valores de sumisión y obediencia "ciega". Así fue como en este período republicano la educación se centró en la formación de ciudadanos "libres" con derechos y deberes hacia sus congéneres y el Estado (Botero, 2005).

La corriente educativa preponderante de la época fue la benthamista de tendencia utilitarista, y en este sentido el estudio de Baez (2006) se concentra en aspectos como las formas de penetración de sus ideas sobre moral, religión, política y los hechos históricos del momento en el país, así como de las corrientes filosóficas que influyeron y fundamentaron sus planteamientos. El aspecto revolucionario de sus ideas es el sentido de individualidad e independencia que se le otorga al ser humano, pues cada quien se forja su propia "conciencia", atendiendo a asuntos como la moral y la contabilidad, la felicidad y la utilidad. Todo lo anterior orientado hacia la explicación y aplicabilidad de la felicidad individual. Sin embargo, Bentham fue duramente criticado, pues según sus opositores su concepción de moral era contraria a la moral cristiana y se orientaba hacia una moral "depravada", y por ello era opuesta a la prescripción y los principios del Evangelio (Baez, 2006).

Pese a que durante este período la administración de la educación era todavía en la mayoría de los casos potestad de las órdenes religiosas, también fue un momento en el que llegaron nuevos profesores particulares provenientes de Europa, con el fin de no sólo reformar el sistema

educativo en la Nueva Granada sino proponer nuevos modelos de enseñanza influenciados por las teorías de Rousseau (2007).

1.1.3. Período de Regeneración (1840-1920)

Este período comienza con el denominado movimiento de la Regeneración el cual constituyó una reacción de orden mundial para contrarrestar el liberalismo francés de la época (Malagón, 2006). Su doctrina hizo énfasis en el centralismo, el autoritarismo y el regreso hacia los dogmas religiosos (Aguilera & Vega, 1998). Culmina en 1920 con la implantación del modelo liberal en los diferentes ámbitos sociales más allá de lo político.

Durante este período se promulgó el artículo 15 de la Ley 6 de agosto de 1821. En este contexto se inició la formación de docentes siguiendo el método lancasteriano, el cual se caracterizó por el empleo de monitores (alumnos destacados), quienes reproducían el conocimiento de sus maestros (Jáuregui, 2003).

Pese al influjo de las ideas de la Ilustración, el movimiento de la Regeneración retornó a los ideales de formación de la doctrina católica, hasta el punto que tanto la Constitución de 1886 como el Concordato de 1887 determinaron que la enseñanza de la educación moral y religiosa (católica) era obligatoria en el sistema educativo colombiano (García, 1981).

Además, en este período hubo otro tipo de educación de talante extracurricular inculcada en el seno de las familias de terratenientes, comerciantes y empresarios. Dicha formación estaba orientada por los intereses particulares de enriquecimiento y ambición que determinó los ideales de la época industrial (Botero, 2005).

1.1.4. Período Moderno (1920-1960)

Se produce una ruptura con la tradición (la moral y el dogma católico) a partir de tres acontecimientos clave: aparición de una nueva clase empresarial (terratenientes y comerciantes que solían ser hacendados), el empleo de nuevas corrientes pedagógicas, y el reconocido "Manifiesto

de Córdoba", que dio paso al cambio radical del sistema educativo. Sin embargo, este período se constituyó en un largo camino de 40 años que trajo sin duda cambios para la historia de la educación en Colombia.

Gracias al sistema social y económico de la época surgió una nueva clase empresarial que facilitó la acumulación de riqueza, con lo cual los terratenientes y comerciantes iniciaron nuevos procesos productivos, principalmente en el sector agrícola. Fue así como se aprovecharon las nuevas tecnologías de la revolución industrial, lo que consolidó la aparición de una nueva clase social constituida por empresarios que requerían otro tipo de formación que respondiera a sus necesidades como inversores.

En respuesta a las necesidades de esta nueva clase, se introdujeron nuevas corrientes pedagógicas conocidas como "Escuela nueva" o "Pedagogía activa". A partir de estos modelos se incorporaron nuevas metodologías de enseñanza que promovían la observación y la experimentación dentro de los procesos pedagógicos (Michel, 1994). Planteamientos como los de Ovidio Decroly (1871-1932), Édouard Claparède (1873-1940), George Kerchensteiner (1854-1932), Adolfo Ferriere (1879-1960), John Dewey (1859-1952) y María Montessori (1870-1952) determinaron el discurso pedagógico del momento y, por ende, las prácticas educativas de la época (Botero, 2005).

Con la aparición en Argentina del "Manifiesto de Córdoba" en 1918, y su rápida difusión por los países latinoamericanos, los estudiantes tuvieron un espacio de discusión y debate para mostrar cómo la educación le había dado la espalda a amplios sectores de la sociedad en su afán de amparar, promover y formar a personas de sectores minoritarios que gozaban de poder económico. El manifiesto en sí mismo se sustentaba en cinco exigencias básicas: autonomía (cogobierno), antiimperialismo, perfeccionamiento de la calidad educativa científica, técnica y tecnológica, libertad de cátedra y reforma (Tarazona, 2006).

El quiebre de la enseñanza tradicional y su paso hacia un nuevo modelo se evidenció en la forma como se clasificaron los saberes en diversas áreas de formación: la gramática, el pensamiento especulativo, las preocupaciones por la interioridad y la esencia del ser humano, los modelos lógi-

cos del conocimiento, las facultades del alma y la teología (continuando así la influencia de la doctrina religiosa como modelo evangelizador). Ejemplo de esta iniciativa y convertido en modelo de enseñanza centrado en la ciencia, la técnica y las artes fue la propuesta educativa del Gimnasio Moderno de Bogotá (Botero, 2005).

A partir de la revolución industrial y la reforma del sistema educativo que aconteció entre 1936 y 1951 (época en la cual surgió la Escuela Normal Superior colombiana), se revitalizó el papel del docente concediéndole funciones específicas. En este contexto se fundamentó la formación ética del docente en los siguientes términos: "la formación de individuos para la sociedad colombiana que respondan al desarrollo científico, tecnológico, social y humano a través de la instrucción de la educación y del desarrollo de habilidades y valores en una dimensión trascendente" (Botero, 2005, p. 5).

El papel primordial de la educación durante este período fue producir una fuerza de trabajo que conviviera socialmente con las demandas económicas (relacionadas con procesos productivos derivados de la tecnificación del trabajo) y políticas de la época. Estas variables fueron condicionadas por fenómenos que ocurrieron a nivel nacional e internacional relacionados con la exportación de capitales, el empoderamiento y posicionamiento de las grandes potencias a nivel internacional, y la consolidación del capital monopólico. Hubo un cambio en la concepción del mundo que tuvo eco en los diferentes sistemas educativos nacionales e internacionales.

Cabe anotar que al introducirse el modelo de la "pedagogía activa" se promovió el uso de ciencias experimentales y la formación de la individualidad. Paulatinamente se fueron dejando a un lado las dinámicas autoritarias de enseñanza que hasta ese entonces habían caracterizado al sistema educativo y que habían definido una tipología del maestro: ser transmisor vertical del conocimiento y por lo tanto sin posibilidad de construcción del mismo en conjunto con los estudiantes, pues existía la idea de que uno es el que sabe y otros son los que tienen que aprender lo que no saben. Sin embargo, con el surgimiento de la Escuela Normal en 1936 y su posterior disolución en 1951, tras fuertes críticas por su for-

malismo y conservadurismo en la forma de enseñanza, se configuró un modelo mixto de enseñanza que combinaba los principios de la "pedagogía activa" y los rezagos de la formación católica de origen de español. Esta dinámica configuró un modelo pedagógico de carácter oficial. No obstante, este modelo nunca se acercó a los intereses y principios de la "pedagogía activa", exceptuando algunos colegios privados de la época, lo cual mostró que en Colombia finalmente la "pedagogía activa" no fue una política de enseñanza propia y particular dentro de su sistema educativo (Botero, 2005).

1.1.5. Período Contemporáneo: 1960-presente

Con el planteamiento de las líneas estratégicas del Plan Marshall y su pretensión de restaurar a Europa luego de la Segunda Guerra Mundial (Reyes, 2002), se generó un escenario que intentó plantear tendencias de desarrollo no sólo en aspectos económicos, políticos y sociales a nivel internacional, sino que ello también influyó en las dinámicas teóricas y científicas en materia de educación de la época. La estrategia del Plan Marshall tuvo eco internacional en el establecimiento de organizaciones, como la UNESCO y la CEPAL, las cuales propusieron programas estratégicos, tales como: "La educación superior en América Latina y la cooperación Interamericana. Informe y recomendaciones" (1961)[3], "A program of technical assistance for higher education in Colombia" (1963)[4], "Recomendations for educational planning; a report to the Minister of Education Republic of Colombia" (1963)[5], entre otros[6].

[3] Washington, Unión Panamericana. Resultado de la reunión convocada por la OEA y los Estados Unidos con el fin de estudiar y establecer normas de cooperación universitaria para América Latina. Los documentos trazan políticas sobre el intercambio educativo y cooperación internacional como parte del programa "Alianza para el progreso".

[4] Bogotá AID. Informe relativo a la asistencia técnica que podría prestar la Universidad de Minnesota a la ASCUN-FUN mediante la asistencia AID.

[5] Bogotá, UNESCO, AID, BIRF. Informe de la Misión AID, UNESCI, AID, sobre la Educación general en Colombia. Abarca la estructura y sistemas de la educación primaria, secundaria y superior; con estudios especiales sobre las relaciones entre la educación y la industria y el problema de la violencia.

[6] ICFES (1975). Bibliografía analítica de la educación Superior en Colombia 1950-1970". Bogotá: División de Servicios Especiales y Recursos Educativos.

En este contexto regional, y en el caso colombiano en particular, se planteó el modelo desarrollista, que afirmaba que: "el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de estos con la vida o con las ciencias" (Hoyos, Hoyos & Cabas, 2004, p. 49). Este modelo responde a una estructura de sociedad industrial, científica y técnica propia de un momento histórico en el que se ha privilegiado el conocimiento, la comunicación, la producción, el consumo masivo, y las economías emergentes preponderantes se han abierto camino en los diferentes mercados. Paulatinamente se hizo necesaria la instauración de un discurso social, político y económico sobre la necesidad de alcanzar estándares de desarrollo y el establecimiento de espacios de libre circulación (libre comercio).

Botero (2005) sostiene que el sistema educativo colombiano después de los años cincuenta del siglo XX tuvo un retroceso respecto a los avances que se habían conseguido con la "pedagogía activa" y las escuelas normalistas de la década de los treinta. La razón de ello fue que el "nuevo modelo desarrollista" promovió la expansión de la educación privada, en detrimento de la calidad en la educación pública.

En concordancia con el proceso iniciado con el "modelo desarrollista" fueron apareciendo diversos modelos de planeación y de tecnología educativa, y estrategias para el desarrollo y propuestas instruccionistas como la teoría del capital humano (aún vigente en algunos discursos pedagógicos).

A la luz de la tecnología educativa emergieron diversas teorías que dieron fundamento al discurso pedagógico y cuyo constructo categorial se derivó de la discusión en Psicología asociada a debates sobre problemas relativos a la educación (se hace referencia al conductismo, el biologismo y el psicoanálisis), lo cual pretendía explicar el comportamiento humano y la forma como se producía el conocimiento, toda vez que logrado este objetivo era posible establecer y mejorar los procesos pedagógicos. En particular el modelo planteado por Skinner (conductismo) sobre la planificación cultural a través de mecanismos que sirven de

control de contingencias de la población, alcanzó gran popularidad en los círculos intelectuales.

En el caso particular de Colombia, la tecnología educativa entre los años setenta y ochenta promovió el uso de medios alternativos como la televisión. En este contexto aparecieron programas educativos organizados por nuevos sistemas escolares e instituciones de instrucción programada (capacitación técnica media). Tanto el SENA como los INEM fueron los escenarios propicios para la implementación de estos programas. Igualmente se masificaron los niveles formativos básicos de primaria y secundaria. Posteriormente, se constituyeron el ICFES, ICETEX y COLCIENCIAS cuya misión, según Botero (2005), era desarrollar un modelo de calidad educativa.

En este período se evidenció el impacto de los intereses políticos y económicos (los capitales concentrados en la nación) en la dinámica social, en general, y el sistema educativo, en particular. A partir de recomendaciones dadas por los asesores de la banca mundial y de las agencias transnacionales sugirieron parámetros para la programación educativa en el país. Su principal recomendación fue la de dinamizar procesos de privatización (Botero, 2005, pp. 9-10).

Sin embargo, este panorama trajo consecuencias negativas en ámbitos como la formación de una conciencia crítica y ética dentro del sistema educativo, pues se olvidaron asuntos como la individualidad del estudiante y su desarrollo intelectual autónomo, así como una pérdida en la capacidad crítica y analítica. También se produjo un declive de los sistemas de valores y primó la intención de formar y canalizar la capacidad productiva de la persona. La "instrucción" adquirió mayor relevancia que la "formación" (García, 1994).

1.2. Estudios sobre ética y educación en general

En esta parte se presentan algunos trabajos de reflexión e investigación relacionados con la educación ética. No sólo se muestran avances en el contexto nacional, sino que se referencian proyectos del entorno

académico y científico iberoamericano. La primera aproximación es a un trabajo realizado por el Instituto de Ciencias Morales de Madrid, el cual organizó una semana de reflexión sobre la educación ética en la enseñanza. Esta iniciativa respondió a la falta de orientación que en ese entonces manifestaron los responsables de la educación, así como su inquietud por la carencia de medios bibliográficos relacionados con el problema y la falta de políticas públicas para abordar con propiedad la educación ética en el contexto español (Instituto Superior de Ciencias Sociales, 1980). El compromiso ético vislumbrado tras esta reflexión fue la propuesta de realizar una construcción del concepto de persona. En ese sentido la educación ética representa una potencialidad para el desarrollo de la persona y la afirmación de su dignidad por encima de cualquier consideración política, cultural, social o religiosa.

Fue así como se abrió el camino hacia el reconocimiento de la persona como sujeto moral en un contexto caracterizado por la diversidad. En la actualidad no es concebible pensar en formas de mitificación, sistemas cerrados o maneras totalizantes de pensamiento. En esta perspectiva se trata de renunciar a un *ethos* guiado por la religión, la ley y la ciencia, de tal manera que se disponga el horizonte para un espacio ético diferente (Antolinez & Gaona, 1996).

Ni dioses, ni paradigmas, ni consejos para la acción; solamente el diagnóstico del contexto y la proporción de elementos para una nueva manera de dar cuenta de nosotros mismos desde una nueva actitud, es la vía para replantear la relación entre educación y ética caracterizada con frecuencia desde la exterioridad de manuales y normas que se encuentran aisladas del escenario vital y social. No se puede olvidar que desde sus mismos orígenes en la cultura griega la educación se constituyó en un programa ético y político.

En consecuencia, la ética se concibe como un proyecto desde la educación: la comunicación, mediada por la interacción simbólica, se constituye en un ejercicio ético donde la construcción de sí mismo, el reconocimiento del otro y el respeto a la diferencia posibilitan un clima para el desarrollo del pensamiento propio y el reconocimiento a la diversidad cultural. Así, la tarea educativa se muestra como una actividad

que indudablemente es ética. Se trata de una acción en la que están en juego dinámicas de moralidad y por tanto la educación se constituye, indistintamente del área del conocimiento, en un proyecto de formación ética (Etxeberría, 2003). En un ambiente más específico como el universitario, Hoyos (1998) subraya que la Universidad tiene la necesidad de reconstruir de forma permanente sus redes de pertenencia a una sociedad concreta para lograr con responsabilidad y eficiencia su propio *ethos* que no es otro que la identidad de la comunidad académica con las tradiciones e ideales de la sociedad en la cual desarrolla su actividad. Construir la relación entre ética y educación es la oportunidad para repensar de igual forma la relación entre la razón y el momento histórico que se vive. Así como lo hizo Kant (1998a, p. 39 - 65), se trata de hacer un análisis de nuestra época, pues la coyuntura histórica es la que define de modo particular a cada ser humano (Martínez & Tamayo, 1991). En otras palabras se trata de hacer una ontología crítica de nosotros mismos.

En Colombia se ha perdido desde hace un tiempo el sentido de lo público. El valor del beneficio general a la comunidad y al colectivo de la sociedad ha sido sustituido por la prevalencia del beneficio individual, bien sea de personas o grupos específicos (Restrepo, 2003). Se debe pasar de una ética individual que sólo responde a las necesidades del individuo a una ética de respuestas colectivas, de tal manera que el individuo se responsabilice no sólo de sus intereses particulares cuando da cuenta de sus acciones, sino que también debe asumir el compromiso de propiciar y dinamizar los cambios que la sociedad demande.

De este modo la ciudadanía se construye desde la moralidad del espacio público (Muguerza, 2000). La ética pública se contrapone a la ética privada, pero sin oponerse a la ética de la persona. Es por ello que en la reconstrucción de la relación entre ética y educación, la ética pública presta particular atención a lo que se ha denominado el *individuo en relación.* Se trata de un individuo situado dentro de una comunidad. Por ello la ética pública constituye una ética social que atiende a los individuos en tanto estos existen en el seno de una o varias comunidades. Así los sujetos morales se convierten en protagonistas de la vida moral o de la "moralidad" en el espacio público conocido como "eticidad" (Muguerza, 2000, p. 17).

Considerando en el espacio público tanto el ámbito político como el educativo, se generan propuestas para la configuración de la sociedad: la vida en común es posible si gravita sobre valores compartidos que sustentan principios y normas (Pérez, 2000). Esto demuestra que la vida en sociedad y la actividad política no son posibles sin la existencia de sujetos morales que hayan interiorizado las normas morales que permiten la convivencia, la consolidación de la sociedad civil y la participación política. Esto es posible si existe una educación ética y política claramente definida para los ciudadanos (Salazar, 1998).

La ética es un asunto prioritario de nuestro tiempo y eso se debe a que de alguna forma se ha tomado con mayor seriedad y responsabilidad la vida humana. Esto ha posibilitado que el discurso ético, sin olvidar sus raíces profundamente humanistas, se vaya ocupando de actividades y realizaciones humanas como la economía, la medicina, la política, la cultura, la informática y por supuesto la educación.

Hablar de educación ética se refiere a que la actividad educativa conlleva una escala más o menos precisa y amplia de valores que se diversifica en la medida en que la educación se referencie desde una ética racional y socialmente compartida y expresada en el paradigma de una ética civil (Vidal, 1996). Esta concepción es posible si se constituye una personalidad moral que sintetice la polaridad entre la dimensión objetiva (los valores) y subjetiva (responsabilidad individual) de la moral.

De allí que la educación sea definida como una actividad ética y políticamente configurada (Barcena, Gil & Jover, 1999). La ética sin duda es una dimensión específica de la educación, pues gracias a los procesos de socialización se constituye una forma de educación moral que genera espacios para la discusión y el debate orientados a formar en la conciencia moral de los sujetos categorías para generar expectativas y aspiraciones socio-morales que permiten mejores modos de vida.

En este contexto, los proyectos orientados a la enseñanza de los derechos humanos concretan la estructura y contenido de la dimensión ética de la educación, dado que hay reconocimiento y valoración del ser humano (Barcena, Gil & Jover, 1999). El carácter normativo y coactivo de los

derechos humanos no garantiza su respeto y aplicación práctica. Se necesita conformar una cultura de los derechos humanos desde un proceso educativo específico para ello, y una ética de la sociedad civil (Mojica, 1997). Se trata de formar sujetos reflexivos y sensibles a la concepción axiológica que cobija a los derechos humanos, pues ellos en sí son valores de amplio espectro que van desde la concepción del individuo frente a sus congéneres y el Estado, hasta la configuración de la sociedad en su dimensión cívica.

El fundamento de la relación entre ética y educación y su consecuente concepción de educación ética se puede rastrear en la propuesta de Adela Cortina (2003a). Su proyecto ético ha sido discutido ampliamente en el contexto colombiano, dado su impacto en un escenario mediado por la confrontación. En primer lugar, ella parte de una idea de las sociedades occidentales entendiéndolas como pluralistas. En el contexto colombiano conviven personas con distintas concepciones de ser humano y mundo; con ideales personales, religiosos y políticos diversos. Desde estos, los sujetos aspiran a organizar sus vidas de manera autónoma. En las sociedades plurales se reconoce que los sujetos, entendidos como ciudadanos, están proyectados hacia la mayoría de edad y por eso están dispuestos a construir condiciones para el pluralismo moral.

En segundo lugar, Cortina (2003a) asegura que una sociedad plural implica que exista un mínimo de instituciones y valores compartidos por los sujetos que la conforman. Estos mínimos garantizan y potencializan las particularidades e individualidades de los ciudadanos. Según lo anterior, se propone una 'ética de mínimos' de carácter normativo (v.gr. los derechos humanos) que son consensuados y compartidos en el marco de una convivencia civilizada. De aquí emana la idea de una moral cívica consensuada en la que se reconoce la persona como fin de toda acción. Se trata de una moral racional que reconoce sujetos autónomos que viven en condición de dignidad humana. Por vía del diálogo y la práctica comunicativa se va construyendo una sociedad política democrática. Por lo tanto, el problema moral consiste en hacer que la condición humana 'tienda hacia mejor', aunque con frecuencia las condiciones del contexto puedan resultar adversas.

Por eso, a manera de ejemplo, se citan a continuación tres proyectos orientados a la constitución de una educación ética orientada a la constitución de una sociedad civil que garantiza unos mínimos de justicia y por lo tanto se orienta a la justificación de una ética de mínimos.

El primero es un proyecto pedagógico para la paz y resolución de conflictos, encaminado a fortalecer programas de paz en Colombia (Jiménez, Torres, Solarte & Silva, 2002). Esta iniciativa hizo parte del programa *fortalecimiento de la paz* apoyados por la Organización Internacional de las Migraciones (OIM). Consistió en un trabajo de sensibilización e investigación orientado a la transformación del conflicto en Colombia y su resultado fue fruto del esfuerzo concertado entre universidades, sector privado y ONGs.

El segundo fue un congreso organizado por la Pontificia Universidad Javeriana sobre *la educación desde las éticas del cuidado y la compasión* en el año 2005. El punto central de este evento académico fue abordar el siguiente problema: cómo enfocar la formación emocional y espiritual en los distintos escenarios y espacios de educación. El punto de referencia de este asunto fue la Constitución de 1991, pues desde ese entonces Colombia ha abierto algunos espacios orientados a la formación de un *ethos* democrático. En este marco, la formación para la convivencia y la vida ciudadana se constituyó en parte estructural del proyecto educativo del país y eso se expresó en los lineamientos para el desarrollo de competencias ciudadanas. Fue así como el cuidado se convirtió en un vector de reflexión e investigación, por cuanto constituía un eje de articulación entre la educación (proyectos de formación) y la ética. Su importancia radica en que la ética del "cuidar" y del "ser cuidado" amplía la idea sobre la acción ética por cuanto se ve otra visión más allá de la concepción del "deber". Se trataba de mirar un proyecto de formación enfocado en la convivencia, la tolerancia y el cuidado de que no estuviese centrado única y estrictamente en la formación del intelecto. Este congreso dejó abierto un desafío: aprender a combinar la inteligencia instrumental-analítica, propia del rigor científico, con la inteligencia emocional y espiritual, propia de una actitud compasiva y cercana a prácticas y acciones orientadas al cuidado.

Finalmente, el tercero es un proyecto educativo coordinado por la OEI, interesado en la educación para una ciudadanía activa, democrática, multicultural y solidaria (OEI, 2010). En la sociedad iberoamericana caracterizada por la desigualdad es imprescindible la formación de ciudadanos libres, cultos y solidarios como condición, entre otros factores, para superar la pobreza, la marginación y la inequidad.

Este se trata de un proyecto de formación constituido por tres ejes: educación para la ciudadanía (capacitación para que los estudiantes se incorporen de forma activa y responsable a la sociedad), educación a través de la ciudadanía (se orienta a que los estudiantes aprendan los valores cívicos por medio de su ejercicio en la escuela) y educación sobre la ciudadanía (resalta que la educación moral y cívica debe complementarse a través de la reflexión. Se propone que la reflexión y deliberación moral son elementos imprescindibles de la educación ética y ciudadana).

Se destaca que la escuela tiene un papel importante en el desarrollo de la autonomía moral de los estudiantes, en el cuidado de sus emociones y en la apertura de posibilidades para el ejercicio de un comportamiento moral consecuente. En este sentido se afirma que

> la integración social de todos los alumnos, el fortalecimiento de vínculos de amistad, el respeto a las diferencias y a los alumnos débiles, el cuidado de la alfabetización emocional, la participación de los alumnos en las actividades escolares, el aprendizaje a través de formas de cooperación entre iguales, el apoyo de los alumnos más capaces a los que tienen dificultades de aprendizaje, la defensa de la paz, del medio ambiente y de la igualdad de las personas sea cual sea su cultura, su origen o su género, así como determinadas actividades de trabajo comunitario, son elementos necesarios para construir comunidades escolares basadas en la responsabilidad y el comportamiento solidario (OEI, 2010, p. 14).

Sin lugar a dudas, la educación es un camino decisivo para la construcción de sociedades justas y democráticas. Esta iniciativa es un proyecto orientado a la transformación de la educación y la sociedad, en tanto hunde sus raíces en la esfera de los valores morales propios para construir una ciudadanía democrática y por ende de sociedades más igualitarias.

1.3. Proyectos de investigación sobre la educación ética en Colombia

El recorrido por la historia de la educación en Colombia muestra más allá de su evolución histórica la influencia de eventos políticos, sociales y económicos en la concepción y dinámica educativa. Ahora el discurso de este estado del arte se centrará en la investigación en el campo de la educación ética, con una mirada integral de sus procesos reflexivos, dialógicos y productivos, toda vez que la investigación tiende a responder a las necesidades, expectativas y problemáticas de la sociedad, revelando de esta manera un rastro de los procesos sociales de cada época.

A partir del estudio realizado por Hoyos y Ruiz (2002) se presenta una valiosa muestra de aportes significativos relativos a investigaciones sobre la educación ética en el contexto colombiano. No se trata, en absoluto, de una propuesta agotada, pero sí de un esfuerzo por parte de los miembros del equipo de la presente investigación de valorar sistemáticamente el alcance y los límites de los trabajos e investigaciones que sobre la materia se han venido desarrollando.

La reflexión de Hoyos y Ruiz (2002) parte de un análisis acerca de los problemas políticos y sociales de la sociedad colombiana (corrupción, diferentes tipos de violencia, violación a los derechos humanos, escepticismo de los ciudadanos frente a la efectividad y representatividad del Estado, entre otros) y la formulación del "deber ser" de la educación en relación con la formación de los ciudadanos. En este sentido plantea la necesidad de dimensionar el horizonte de la pregunta por los procesos educativos en Colombia desde la relación entre formación ética y educación en valores. La intención de este planteamiento es mostrar que la participación democrática y ciudadana ha sido velada en los últimos veinte años, pues entre los colombianos no existe una comprensión efectiva y participativa de principios como la convivencia y la tolerancia. De ahí la obligación de revisar el sistema educativo colombiano y la práctica pedagógica, pues desde allí se puede formar conciencia sobre la íntima vinculación que hay entre educación y ejercicio de la ciudadanía.

Inicialmente hace referencia a la recuperación de la teoría ética desde la filosofía y las ciencias sociales en la segunda mitad del siglo XX, resaltando el papel crucial que juega para una educación en valores "la filosofía moral". En este sentido Hoyos y Ruiz (2002) recopilan treinta referencias clasificadas de la siguiente manera: seis investigaciones de carácter teórico y veinticuatro de carácter empírico. Su recopilación es sobre estudios realizados en la década de los años noventa del siglo pasado, destacando de ellas el avance de los estudios teóricos y critica el desarrollo incipiente respecto a los estudios prácticos.

En las investigaciones se planteó, entre otras categorías empíricas, la siguiente: *la aplicación de la perspectiva teórico-filosófica en la dimensión educativa, el comportamiento moral y la convivencia en la escuela en el proceso educativo*. Igualmente se hace referencia a "aquellos proyectos que enfatizan la construcción y creación del sentido ético y participativo de democracia y de comportamientos morales mediante la practica pedagógica" (Hoyos & Ruiz, 2002, p. 37). Entre otras perspectivas de estudio se destacan: pedagogía y no violencia, pedagogía y sexualidad, perspectiva de género, filosofía para niños y educación en comunidades indígenas. Estas propuestas abrieron un horizonte de posibilidades en investigación en temas y problemas que vinculan *educación y ética.*

Entre sus conclusiones, Hoyos y Ruiz (2002), citando a Garay (1999), manifiestan que la "formación ética, valores, y democracia como investigación científica propiamente es de reciente aparición en nuestros contextos educativos y comunidades científicas" (p. 61). Quizá esto obedece a la falta de interés institucional por tratar estos temas y a la falta de formación específica en esta área por parte de maestros e investigadores. No obstante, señalan que se están construyendo las bases para la conformación de una comunidad académica identificada con el asunto y manifiesta el creciente interés de conformar redes de investigación enfocados en problemas que vinculan, entre otros asuntos, formación en valores, ética de los docentes, formación de la conciencia ciudadana y participativa.

En lo que respecta a la metodología de los estudios, estos en su mayoría fueron diseñados desde enfoques cualitativo-etnográficos, con énfasis en

la descripción e interpretación. Las estrategias y técnicas de indagación fueron en general el análisis de contenido (a través de entrevistas y cuestionarios de pregunta abierta) y talleres para la recolección de información, estudio de casos a profundidad y observación participante (en el anexo 2, se presenta una relación de investigaciones sobre educación ética en Colombia).

1.4. La investigación en educación y ética a partir de la Constitución de 1991

Como se expuso en el primer apartado de este capítulo, gran parte de la historia de la educación en Colombia estuvo marcada por la influencia religiosa a pesar de los planteamientos explícitos de la reforma de 1936 que garantizaba la libertad de enseñanza y la secularización de la educación y cuya tendencia disminuyó sólo hasta finales de los ochenta y principios de los noventa del siglo pasado. En particular, las misiones del profesor Lauchin Currie y el Padre Louis Joseph Lebret, op., en la década de los cincuenta, y de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), en los sesenta, develaron las debilidades del sistema educativo colombiano de aquel entonces: baja cobertura y poca capacitación de los docentes, y brecha amplia entre la educación rural y urbana, entre otros aspectos (Lerma, 2007). Esta condición generó la necesidad de repensar el sistema educativo existente.

De esta forma se plantearon reformas estructurales al sistema, tales como la unificación de la escuela primaria en cinco años y la división de la secundaria en dos ciclos: uno de orientación técnica y otro de orientación profesional, el aumento de establecimientos educativos y del número de docentes. Esto generó un incremento parcial en la tasa de matriculados y otros indicadores de gestión. Según Lerma (2007), lo anterior se debió a la sistematización de otros factores asociados, entre los que se destacan el incremento de la población, el acelerado proceso de urbanización y del sector industrial.

Los gobiernos subsiguientes (hasta los setenta) se caracterizaron por tratar de resolver los problemas del sector educativo aplicando modelos

sugeridos por distintos organismos internacionales, teniendo en cuenta diferentes pactos que se habían establecido para garantizar los derechos fundamentales (Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, entre otros).

A finales de los ochenta se consolida la Asamblea Nacional Constituyente, la cual dio origen a la Constitución Política de Colombia de 1991. En ese escenario de concertación y participación política y ciudadana estuvieron presentes diversos sectores de la realidad nacional de aquel entonces: miembros de grupos armados desmovilizados, minorías étnicas, sindicatos, ambientalistas, movimiento pedagógico, partidos políticos, etcétera, brindándole así un sentido más democrático y participativo (Lerma, 2007).

Lerma (2007) destaca que a partir de la discusión en torno al establecimiento del articulado de la Constitución de 1991 se generaron interesantes debates en materia educativa. Esto trajo como consecuencia, entre otras decisiones, que el derecho a la educación no aparezca dentro del capítulo de los derechos fundamentales (Título II de los Derechos, garantías y deberes, Capítulo I de los Derechos Fundamentales) sino dentro del capítulo de derechos sociales, pues se consideró que la educación es un derecho fundamental y un servicio público con función social.

A partir de la Constitución Política de Colombia de 1991 se consagra un nuevo paradigma respecto a la construcción de un país cuyos fundamentos estén basados en la democracia, el respeto y la tolerancia, y que respondan a la necesidad de una sociedad pluralista. Así, a partir de la misma, se generaron nuevos proyectos de ley y reformas que han permitido poco a poco desarrollar el sistema educativo colombiano, dentro de las que se destacan la Ley General de Educación y los Planes Decenales y de Desarrollo, cuyos objetivos y fundamentos pretenden articular el sistema educativo a la realidad nacional y construir un modelo democrático participativo que permita generar cambios sustanciales en los diferentes contextos sociales, pese a constituir un desafío debido a las influencias culturales, políticas y de mercado (Duque, 2009).

1.4.1. La Ley General de Educación (Ley 115, del 8 de febrero de 1994)

Su objeto básicamente es regular el Servicio Público de la educación colombiana y pretende integrar elementos relacionados con la participación, la paz, los derechos humanos y la democracia, derivando así su función en la formación ciudadana (Duque, 2009).

Los problemas centrales que aborda son: definición, estructura y organización del servicio educativo, competencias generales de la comunidad educativa, la familia y la sociedad, conformación del Gobierno Escolar, la creación de la Junta Nacional de Educación (JUNE), entre otros. Si bien de esta estructura se han derivado proyectos interesantes, otros no han logrado consolidarse como por ejemplo la organización de foros educativos.

Cabe resaltar que esta Ley establece en su artículo 14 la obligatoriedad de la formación en valores humanos, aunque no exige en su parágrafo 1 su incorporación como asignatura. El carácter de su obligatoriedad radica en su desarrollo transversal en el currículo. Por su parte, el artículo 23 de esta misma Ley establece como áreas obligatorias la Educación Ética y en Valores Humanos y, finalmente, el artículo 25, "Formación Ética y Moral", trasciende el carácter formativo del aula al sistema educativo y estructura de cada plantel al sugerir su promoción desde el ambiente, el comportamiento de los directivos, educadores y personal administrativo, y demás instancias y medios.

De esta manera la Ley General de Educación constituye el pilar básico sobre el que el sistema educativo colombiano se desarrolla y provee directrices para hacer efectivas las políticas que desde la Constitución Colombiana de 1991 se plantearon; sin embargo, la realización de los ideales sociales que en ella reposan, requiere de la participación activa de agentes sociales, así como el establecimiento de canales bidireccionales de comunicación y efectos entre los mismos (Duque, 2009).

1.4.2. El Plan Decenal de Educación

- *Plan decenal 1996-2005*

Fue un producto de la Ley General de Educación de 1994. Su propósito fue desarrollar las acciones que viabilizaron las disposiciones judiciales respecto a la prestación del servicio educativo. Su objetivo general consistió en integrar la nación en un proyecto de formación de "seres humanos integrales, comprometidos socialmente en la construcción de un país en el que primen la convivencia y la tolerancia, seres humanos con capacidad de discrepar y argüir sin emplear la fuerza, seres humanos preparados para incorporar el saber científico y tecnológico de la humanidad en favor de su propio desarrollo y del país" (Plan Decenal de Educación 1996-2005, p. 3).

- *Plan decenal 2006-2016*

Constituye al igual que el anterior plan, una guía para el desarrollo del servicio educativo. Se ha buscado a través de este plan generar cambios estructurales orientados a superar los obstáculos surgidos tras el plan anterior, en particular el relacionado con la capacidad de generar sinergias en materia de políticas educativas a favor de la calidad del sistema educativo.

Desde una perspectiva integradora y sintética, esta revisión del estado del arte ha permitido identificar, a partir del recorrido cronológico realizado, la forma como la ética ha trascendido, de un plano netamente moralista, a otro plano discursivo y deliberativo sobre el ser y el quehacer de la educación en Colombia.

En consecuencia, de acuerdo con los lineamientos establecidos en la Constitución de 1991, en el país se han desarrollado diferentes estrategias sociales y políticas (reformas, convenios internacionales, conformación de entidades reguladoras como ICFES, entre otros), cuyos objetivos se fundamentan en la construcción de un sistema educativo de calidad, participativo, orientado a responder a las necesidades sociales.

El problema esencial radica en la tendencia a identificar los aspectos éticos como contenidos de formulación de las políticas educativas, en lugar de ser asumidos como insumos activos de reflexión analítica y transformación social.

La consolidación de las políticas y estrategias directamente relacionadas con el ser y el quehacer de la educación a través de la misma Ley General de Educación y los planes decenales, ha promovido la apertura de un espacio oportuno y propicio para que la actividad investigativa en educación se expanda. Allí aparece el interés por investigar en torno a la relación *educación y ética* en el contexto de la educación básica y media (Art. 25, Ley General de Educación), pues este es un problema cuya relevancia y pertinencia responde a los requerimientos de la formación ética y moral de la población infantil y joven del país, por su relación con el desarrollo de competencias ciudadanas específicas, y el proceso de formación, desarrollo y progreso de la conciencia moral de los miembros de una comunidad.

En este contexto cabe anotar que los proyectos de investigación que integran el campo de la ética con la praxis docente y las políticas educativas, han permitido identificar que, en general, predominan aproximaciones de corte teórico y descriptivo de orden empírico-analítico. Igualmente, en la mayoría de los casos han sido investigaciones que han trabajado aspectos puntuales y con pequeñas muestras de estudio. Pese al desarrollo legal en el sistema educativo colombiano (ver anexo 3) y su capacidad para involucrar diversos actores sociales, aún sigue siendo preocupante el incipiente crecimiento en materia de investigación en *educación y ética* (Hoyos, 2002).

Lo anterior igualmente se explica si se tiene en cuenta que existe un número limitado de investigadores altamente cualificados para tratar estos problemas (Cf. Henao, Hernández, Hoyos & Pabón, 2002, pp. 32-33).

Finalmente, se proyecta un panorama coyuntural identificado con las necesidades y problemas asociados con la práctica docente. En este sentido, los estudios que vinculan educación y ética se pueden redimensionar integrando propuestas de corte empírico-analítico, histórico-

hermenéutico y crítico-social, pues desde allí se pueden abrir espacios de reflexión, participación y construcción colectiva de nuevas políticas articuladas con el mejoramiento de la calidad en la educación. Lo anterior se ha proyectado en la segunda fase de esta investigación en el marco del proyecto acerca de *las concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente.*

2

METODOLOGÍA

Para el desarrollo de la investigación acerca de *Las concepciones del maestro sobre la ética* se hizo una propuesta en la que, en primera instancia, se presentó una descripción del marco metodológico con su respectivo enfoque de investigación. En segunda instancia, se especificaron las etapas, a través de las cuales se adelantó la investigación, con sus respectivas fases.

2.1. Marco metodológico del estudio

Esta investigación contempla una aproximación de corte hipotético-deductivo y se enmarca metodológicamente en un abordaje integrador de corte mixto (cualitativo-cuantitativo). En este sentido, la investigación se configuró a partir de los siguientes estudios: en primer lugar, se planteó un estudio empírico-cualitativo de tipo exploratorio de análisis de casos y técnica de abordaje con grupos focales (Montero & León, 2007), con el propósito de realizar una indagación acerca del conocimiento que tienen los maestros sobre la ética. Para ello, primero se hizo una construcción de las teorías éticas relacionadas con el discurso y la práctica educativa (dentro del proyecto

se les denominó teorías hegemónicas sobre la ética[1]) (ver capítulo 3), para desde allí definir unas proposiciones que representan dichas teorías en un lenguaje comprensible para los profesores que participaron en este momento de la investigación como *sujetos de referencia*. En segundo lugar, se propuso un estudio empírico con metodología cuantitativa de tipo transeccional de poblaciones mediante aplicación de encuestas con niveles de análisis descriptivo-comparativo (Montero & León, 2007), según el paradigma empírico-analítico, el cual buscó identificar el grado de tipicidad y polaridad que tenía el conjunto de proposiciones identificadas en el primer estudio a partir de seis modelos teóricos sobre la ética, entendidos como *teorías hegemónicas sobre la ética*. En tercer lugar, se desarrolló un estudio empírico con metodología cuantitativa de tipo transeccional no experimental de poblaciones, mediante la aplicación de encuestas con niveles de análisis descriptivo y comparativo (Montero & León, 2007) de acuerdo con el paradigma empírico-analítico, con el cual se buscó determinar el grado de identificación y las asociaciones que existen entre las concepciones más representativas que tienen los maestros sobre la ética.

2.2. Enfoque de la investigación

La presente investigación identificada como *las concepciones del maestro sobre la ética* corresponde a la primera fase del proyecto "las concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente". Para su realización la investigación se concentró en dos grandes enfoques de trabajo: por un lado, un enfoque dirigido al *conocimiento que tienen los maestros*

[1] En la investigación sobre 'concepciones implícitas' (Marrero, 1993; 1998), se hace referencia al concepto de 'teorías hegemónicas' en el siguiente sentido: todo discurso en el campo de las ciencias (básicas, aplicadas, naturales o sociales), es definido un sistema teórico que configura el fundamento del discurso científico. Dicho sistema es interpretado, comprendido o 'degradado' por un sujeto que, al apropiarse de ese discurso, define y caracteriza sus concepciones particulares, a partir de la incorporación teórico-práctica de sus concepciones en el abordaje de un problema asociado a su formación y experiencia profesional. En la investigación sobre las "concepciones del maestro sobre la ética" se plantearon unas teorías éticas, las cuales determinaron el conjunto de 'teorías hegemónicas' estructurantes del presente estudio, pues a través de éstas se hizo el proceso de interpretación y análisis de las 'concepciones' de los maestros que participaron como sujetos en la investigación.

acerca de la ética, y que se orientó a *describir y explicar las concepciones que ellos tienen sobre la misma.* Los resultados de esta primera fase permitirán el desarrollo de una segunda fase orientada a analizar *la incidencia que tienen las concepciones del maestro sobre la ética en la práctica docente*. A continuación se presenta la metodología empleada durante el desarrollo de los estudios que se definieron para esta investigación.

2.3. Primer estudio: exploratorio (histórico-hermenéutico)

El punto de partida de la investigación se enfocó en un análisis exploratorio orientado a explicar la integración entre los sistemas de clasificación teórica de las diferentes teorías hegemónicas sobre la ética y su relación con la educación. En tal sentido, para el primer estudio se plantearon los siguientes objetivos específicos:

1. Realizar una revisión histórico-hermenéutica de las diferentes teorías de la ética relacionadas con la educación.
2. Establecer la relación que existe entre las teorías de la ética identificadas con la educación y la representación que tienen de estas los *sujetos de referencia*.

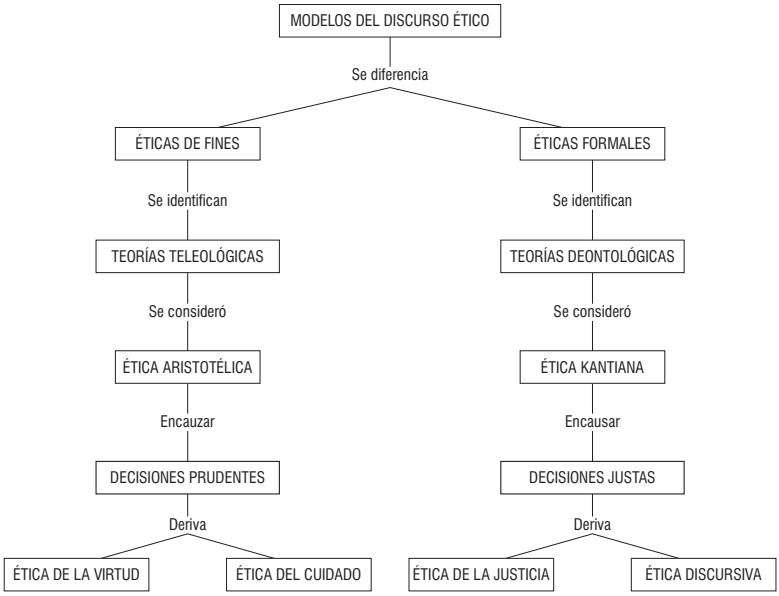
Para el logro de estos objetivos se plantearon las siguientes etapas de trabajo:

2.3.1. Primera etapa: conocimiento que tienen los maestros sobre la ética

El desarrollo de esta etapa permitió el logro del primer objetivo específico. Para ello, los investigadores hicieron una caracterización del discurso ético teniendo en cuenta la diferenciación entre "éticas de fines" (postulan que para determinar qué sea el *bien* es preciso averiguar en qué consiste la esencia del hombre, y por eso acuden a la metafísica, saber que habla de esencias, es decir, de lo que es propio de cada ser; bueno será entonces, para un hombre, alcanzar los fines que su esencia le propone) y "éticas formales" (la ética ha de mostrar cuál es la forma que ha de tener una norma para ser moral, por lo cual son normalmente deontológicas, es decir, se ocupan del *deon*, del deber). A partir de ello se

tomaron como teorías de entronque para el estudio histórico-hermenéutico las teorías teleológicas y las teorías deontológicas. Las primeras se ocupan de problematizar qué es el bien no-moral antes de determinar el deber, y consideran como moralmente buena la maximización del bien no moral; las segundas marcan el ámbito del deber antes de ocuparse del bien y sólo consideran bueno lo adecuado al deber.

La estructura conceptual de las teorías que se tuvieron en cuenta para el estudio histórico-hermenéutico ha sido sintetizada en el siguiente mapa conceptual (ver gráfica 1).



Gráfica 1
Teorías éticas del estudio histórico-hermenéutico

2.3.2. Segunda etapa: relación entre las teorías éticas y su representación en los sujetos de referencia

El desarrollo de esta etapa permitió el logro del segundo objetivo específico. En un primer momento, los investigadores se reunieron con un

grupo de 9 profesores de educación primaria y secundaria que trabajaban en instituciones educativas del sector público del distrito de Barranquilla. Este estuvo conformado por 8 docentes del género femenino y 1 del género masculino, sujetos que trabajaban en cursos de básica primaria, básica secundaria y media vocacional. El tiempo de experiencia en el sector educativo de estos profesores oscilaba entre los 5 y 20 años, siempre enseñando en el sector público. Las áreas de formación profesional y de enseñanza fueron ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje (castellano) e idiomas extranjeros (inglés). En el marco de la investigación, estos profesores fueron definidos como *sujetos de estudio (1)* y se categorizaron como *sujetos de referencia*. Con ellos se realizaron cuatro jornadas de trabajo distribuidas de la siguiente manera (ver tabla 1):

Tabla 1

Tema y horas de trabajo: sujetos de referencia

Tema de trabajo	Horas de trabajo
Concepto general de ética-representación de la teoría aristotélica por parte de los sujetos	6
Representación de la teoría neoaristotélica por parte de los sujetos	6
Representación de la teoría kantiana por parte de los sujetos	6
Representación de la teoría de la estructura moral y de la teoría de la racionalidad comunicativa por parte de los sujetos	6

Para el desarrollo de los talleres se empleó como técnica de trabajo la combinación entre la "tormenta de ideas" y la "asociación de ideas". Se le presentaron a los sujetos de referencia los enunciados o proposiciones que representaban las teorías hegemónicas del estudio **histórico-hermenéutico** que se definieron según el criterio de los investigadores. Teniendo en cuenta los enunciados o proposiciones, los sujetos de referencia plantearon ideas, ejemplos, situaciones y acciones tomadas de su propia experiencia de vida y su práctica docente, de tal manera que en su intervención fueron dando cuenta de la interpretación y representación que tenían de las teorías hegemónicas expresadas en las proposiciones presentadas por los investigadores.

El proceso que se siguió para el desarrollo de los talleres fue el siguiente:

a. El moderador presentaba las proposiciones por grupo de teorías en una presentación en *Power Point*. La idea era construir con los sujetos de referencia un espacio de discusión, de tal manera que ellos se expresaran a partir de lo que reflexionaban y pensaban sobre cada uno de los enunciados proposicionales.

b. El moderador orientó la discusión para que los sujetos de referencia orientaran sus ideas en función del inductor que se empleó para que ellos representaran las teorías desde su perspectiva, es decir, su interpretación, comprensión y ejemplificación de las mismas.

c. El taller se transcribió y grabó de tal forma que las representaciones de los sujetos de referencia quedaran literalmente transcritas.

d. El producto de este taller son las representaciones que tienen los sujetos de referencia de cada una de las teorías, expresadas en un conjunto de enunciados por cada una de las proposiciones presentadas.

En un segundo momento, los investigadores sistematizaron en un documento la representación de los sujetos de referencia de cada una de las proposiciones que explicaban y sintetizaban las teorías éticas identificadas en el estudio histórico-hermenéutico. Para la validación de dicha representación, se escogió un grupo de pares académicos expertos en ética de acuerdo con el registro de la base de datos de Colciencias. Dentro de esta se escogieron 10 profesores al azar que cumplieran con los siguientes requisitos: ser profesor universitario y cuya línea de investigación fuese ética. A los pares se les envió una síntesis del avance del proyecto hasta ese momento y el documento que sintetizaba la representación de los sujetos de referencia. De acuerdo con el asesor metodológico de la investigación, se consideró que era suficiente que respondieran por lo menos tres jueces expertos por cuanto ello determinaba el índice de confiabilidad para la evaluación. A partir de las 58 proposiciones demarcadas por los investigadores y definidas como formas categoriales de las teorías éticas (estructuras de conocimiento), se agruparon las 232 representaciones de los sujetos de referencia de las proposiciones de las

teorías hegemónicas sobre la ética. Esto posibilitó que los pares académicos en su análisis descartaran 184 representaciones y validaran 47 de ellas. Estas últimas definieron un índice de confiabilidad del 82,75%.

Así mismo, en esta parte del estudio, los pares académicos hicieron recomendaciones o ajustes a la forma como fueron expresadas las representaciones proposicionales de los sujetos de referencia para que estas fueran más precisas y claras, en los casos que fuese necesario. En la siguiente tabla se presenta el proceso de acotación planteado en la investigación, desde la estructuración de las teorías hegemónicas sobre la ética en proposiciones, y su representación en los sujetos de referencia, hasta los enunciados validados por los pares académicos (ver tabla 2).

Tabla 2

Proceso de acotación desde las proposiciones de las teorías hegemónicas hasta la validación de las representaciones en los sujetos de referencia

Número de proposiciones propuestas por los investigadores	Número de representaciones proposicionales de los sujetos de referencia	Número de representaciones descartadas por los pares académicos	Número de representaciones validadas por los pares académicos
58	**232**	**184**	**47**

El resultado final de este proceso fueron 47 proposiciones que se denominaron "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia" (ver anexo 4).

2.4. Segundo estudio: descriptivo-comparativo (empírico-analítico)

Para el segundo estudio se planteó el tercer objetivo específico de la investigación: Determinar el grado de coherencia entre teorías identificadas en la revisión histórico-hermenéutica y su entidad representacional en los *sujetos de estudio (2).*

Para el logro de este objetivo se planteó la siguiente etapa de trabajo:

2.4.1. Tercera etapa: coherencia entre las teorías y su entidad representacional

El desarrollo de esta etapa permitió el logro del tercer objetivo específico. Una vez obtenidos las "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia", se procedió a realizar un estudio de tipicidad y polaridad de estas.

El propósito de este análisis fue analizar si las teorías identificadas en el estudio histórico-hermenéutico tenían una entidad representacional en un grupo más amplio denominado *sujetos de estudio (2),* o si simplemente algunas de ellas desaparecían o se mezclaban entre sí. La justificación de esta aproximación implicó que en la investigación se incorporase un estudio normativo, pues ello permitía analizar si las representaciones proposicionales de las teorías eran o no coherentes con ellas mismas.

Para ello cada representación proposicional validada fue evaluada en una escala comprendida entre "no corresponde en absoluto" (puntuación 0) y "corresponde fielmente" (puntuación 10). Para cada proposición se calculó un índice de tipicidad según el cual se buscaba encontrar la media de puntuaciones obtenidas en un enunciado respecto a una teoría ética o estructura de conocimiento en particular.

Por medio de este análisis cada representación fue valorada desde una teoría de referencia teniendo en cuenta los valores elegidos dentro de la escala. Esto indicaba si el enunciado o proposición es más o menos representativo en una teoría. Por medio del índice de tipicidad se evidencia la similitud e independencia de los enunciados con una teoría respecto a otras.

Para ello se diseñaron unos casos o "episodios críticos" típicos para cada una de las teorías. Cada caso consistió en un relato descriptivo de situaciones prácticas en los que determinados personajes (profesores o estudiantes) exponían sus puntos de vista frente a una postura ética determinada. Se solicitaba a quien trabajaba el caso que diera puntuaciones que refleja-

ran su opinión sobre el grado de relación de cada enunciado (representación proposicional) presentado con la idea expresada por los personajes del caso. Se le pedía a la persona que empleara toda la escala de puntuaciones.

Los casos o episodios críticos se emplearon en vez de presentar argumentos conceptuales. Esta propuesta es coherente con la idea de que las personas no tienen teorías almacenadas como redes de conceptos abstractos, sino como conjuntos de experiencias de dominio a partir de las cuales sintetizan la teoría ante una demanda concreta (O´Shanahan, 1996; Rodríguez & Marrero, 1993).

Así como el índice de tipicidad explicita la similitud de los enunciados o proposiciones con una determinada teoría independiente de otra, de la misma manera fue necesario indagar si los enunciados típicos de una teoría no aparecen de igual forma como representativos de otra u otras teorías. Para ello se calculó el índice de polaridad (Marrero, 1998).

De acuerdo con la fórmula establecida para realizar este cálculo, cada enunciado obtiene un valor de polarización con respecto a cierta teoría de referencia que oscila entre -1 hasta +1. Cuando la polaridad se aproxima al valor -1 indica que el enunciado se polariza negativamente hacia la teoría de referencia. Un valor próximo a +1 indica una polarización positiva del enunciado hacia la teoría de referencia. Y, valores próximos a 0 indican que el enunciado no está polarizado, ni positiva ni negativamente hacia la teoría de referencia, es decir, el enunciado es igualmente un miembro representativo tanto de la teoría de referencia como de cualquier otra, es decir, no está polarizado.

Con ambos índices calculados, el de tipicidad y el de polaridad, se demostró la posible correspondencia entre ambos de forma que: a) los enunciados más típicos presenten polaridades próximas a «1», b) los enunciados menos típicos presentan polaridades próximas a «-1», y c) los enunciados intermedios (ni muy altos ni muy bajos en tipicidad) presentan polaridades próximos a «0».

- ***Sujetos***

En la investigación se tomó una muestra de 111 *sujetos de estudio (2)* conformado por los siguientes grupos (ver tabla 3):

Tabla 3
Sujetos estudio (2)

Grupo	Denominación	Cantidad aplicada	Descartados por errores	Empleados en el estudio
Grupo 1	Estudiante de licenciatura en pedagogía infantil	52	23	29
Grupo 2	Estudiantes de maestría en educación	18	6	12
Grupo 3	Docentes ejercicio en instituciones educativas del sector público y privado	102	43	59
Grupo 4	Profesionales particulares de diferentes áreas	41	30	11
TOTALES		**213**	**102**	**111**

- ***Instrumento***

Se elaboraron seis cuadernillos, uno por cada teoría. Se construyeron unos "episodios críticos" (ver anexo 5), en los cuales se presentaron unos relatos cuyos protagonistas fueron profesores y/o estudiantes, quienes expresaron en la narración y situación descrita sus ideas acerca de una 'teoría hegemónica sobre la ética', entendida como objeto de estudio en la investigación. Junto a cada episodio crítico (en total fueron seis) se adjuntaron las 47 "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia" (ver anexo 4). Las proposiciones se organizaron de forma aleatoria, es decir que las representaciones de las distintas teorías hegemónicas se entremezclaron entre sí.

- ***Procedimiento***

Se presentó a los sujetos el episodio crítico y ellos debían ponderar los enunciados relacionados con la teoría a que hace referencia el episodio, utilizando una escala que va de: (0) "no corresponde en absoluto" a (10) "corresponde fielmente con el enunciado" o proposición propuesta. Para el análisis se tuvo en cuenta:

a. *Tipicidad*: se calculó el índice de tipicidad para saber si los enunciados representativos de las distintas teorías son coherentes con ellas.

b. *Polaridad*: se calculó el índice de polaridad para verificar que los enunciados típicos de cada teoría no apareciesen como representativos de otras teorías.

c. *Análisis de criterios complementarios*: se tomaron como criterios adicionales las puntuaciones promedio, medianas, distribuciones gráficas y los niveles de correlación ítem-escala.

Así se llegó a la certeza de que los enunciados representativos de cada teoría las representan a cabalidad. En este proceso se utilizó como instrumento un cuadernillo para cada teoría con su correspondiente episodio crítico. Se presentó a un grupo representativo de *sujetos de estudio (2)* el episodio crítico y ellos ponderaron en qué medida los enunciados de las diferentes teorías guardan relación con lo descrito en éste. De esta forma, se calculó el índice de tipicidad para saber si los enunciados representativos de las distintas teorías son coherentes con ellas y el de polaridad para verificar que los enunciados típicos de cada teoría no apareciesen como representativos de otras teorías.

2.5. Tercer estudio: correlacional-multivariante (empírico-analítico)

Para el tercer estudio se planteó el cuarto objetivo específico de la investigación: Identificar las tendencias de agrupación factorial y la

correlación entre las teorías, y establecer sus diferencias en función de las variables socio-demográficas de *los sujetos de estudio (3)*[2].

Para el logro de este objetivo se planteó la siguiente etapa de trabajo:

2.5.1. Cuarta etapa: las concepciones de los maestros sobre la ética

El desarrollo de esta etapa posibilitó el logro del cuarto objetivo específico. El análisis realizado en el segundo estudio permitió explicar si las teorías identificadas en el estudio exploratorio (histórico-hermenéutico) tuvieron una entidad representacional para los *sujetos de estudio (2)*, o si simplemente algunas de ellas desaparecían o se mezclaban entre sí.

Con el tercer estudio se buscó establecer si los maestros consideran propias algunas de las teorías éticas que tienen entidad representacional, es decir, si el maestro sostiene como propia una teoría particular o más de una teoría representacional. Para lograr este propósito, los investigadores utilizaron como procedimiento metodológico una técnica de análisis psicométrico de carácter empírico-analítico. El resultado final de este proceso fue un cuestionario de 30 ítems que permitió identificar las concepciones que tienen los maestros sobre la ética a partir de los enunciados (representación proposicional) de las teorías éticas, con base en los enunciados formulados por los *sujetos de referencia*, analizados por los pares académicos y seleccionados por los *sujetos de estudio (2)*.

[2] Se desarrolló un análisis multinivel de corte descriptivo, comparativo, psicométrico, correlacional y multivariado, con el propósito de caracterizar la muestra de estudio, para describir el comportamiento estadístico y psicométrico de las concepciones de los maestros. Igualmente se analizó la estructura factorial de éstas de manera confirmatoria exploratoria para cada uno de los seis modelos teóricos (teorías hegemónicas sobre la ética), y de manera exploratoria para identificar las dimensiones de agrupación natural de la teorías. También se analizaron las correlaciones estadísticamente significativas entre las escalas de los modelos teóricos, y se compararon de manera bivariada y multivariada las relaciones e incidencias entre las variables sociodemográficas de los maestros en relación con las puntuaciones en cada uno de los modelos teóricos que sirvieron de entronque para determinar las concepciones de los maestros sobre la ética.

De esta manera se trata de demostrar si los enunciados asignados por su tipicidad y su polaridad a las distintas teorías conforman factores independientes. Esto quiere decir que se averiguó si algunas teorías que tienen entidad representacional son las sostenidas por los profesores como propias, o si se sostiene una sola teoría o varias. La intención de este estudio es posible a partir de un análisis factorial, en tanto se pueden seleccionar aquellos enunciados de mayor peso en cada factor y reducir el número de items, de tal manera que haya un instrumento ágil para su diligenciamiento.

Para la elaboración del cuestionario se partió de los enunciados empleados en el segundo estudio. No se incluyeron casos o episodios críticos referidos a las teorías del primer estudio.

- ***Sujetos***

En la investigación se tomó una muestra de 868 *sujetos de estudio (3)* conformado por los siguientes grupos (ver tabla 4):

Tabla 4
Sujetos de estudio (3)

Grupo	Denominación*	Cantidad
Grupo 1	Educación Preescolar y Primaria	211
Grupo 2	Educación Secundaria	509
Grupo 3	Educación Técnica y superior	147
TOTAL		868

- ***Instrumento***

Se elaboró un cuestionario a partir de los resultados obtenidos en el segundo estudio. De acuerdo con éste se definieron 30 ítems los cuales fueron organizados aleatoriamente, con el propósito de no dejar proposiciones de la misma teoría dentro de un grupo particular de clasificación. En el instructivo del cuestionario propuesto se solicitó a los *sujetos de estudio (3)* que señalaran para cada frase su grado de acuerdo o desacuerdo

con la misma. El instrumento fue identificado como "cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética" (ver anexo 6).

- ***Procedimiento***

El trabajo desarrollado en el tercer estudio contempló, en primera instancia, el diseño del instrumento, el cual se generó a partir de un criterio de configuración que siguió un orden aleatorio de presentación en cinco grupos de seis proposiciones representativas de cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética. El instrumento se presentó en dos versiones a los *sujetos de estudio (3):* papel y electrónica (encuesta por la Web). En segunda instancia, se configuró la muestra del estudio a partir de diversos mecanismos de convocatoria (cartas dirigidas a entidades interesadas, convocatoria por la Web, bases de datos de profesores internacionales). Posteriormente se procedió con el proceso de recolección, depuración y validación de la base de datos de todos los participantes en la muestra del estudio (configuración de los *sujetos de estudio (3)*). Finalmente, se desarrolló el proceso estadístico y psicométrico de los datos, teniendo en cuenta niveles de análisis descriptivo, comparativo, correlacional, factorial y multivariado.

3

REFERENTES TEÓRICOS

3.1. Teorías hegemónicas sobre la ética

La presente caracterización del discurso ético tiene en cuenta la diferenciación entre "éticas de fines" y "éticas formales". A partir de eso se identifican como teorías de entronque las teorías *teleológicas* y las *deontológicas*. Las primeras se ocupan de problematizar qué es el bien no-moral antes de determinar el deber, y consideran como moralmente buena la maximización del bien no moral; mientras que las segundas marcan el ámbito del deber antes de ocuparse del bien, y sólo consideran bueno lo adecuado al deber.

En relación con las teorías teleológicas se consideró que la teoría aristotélica es el modelo adecuado de interpretación. Según esta propuesta el punto de partida de cualquier investigación ética es el siguiente: ¿cuál es el fin último de todas las actividades humanas? Partiendo del supuesto de que "toda arte y toda investigación, toda acción y elección tienden a algún bien" (EN. I, 1, 1094 a), se infiere que la existencia de algún fin que se desea por sí mismo, hace que los demás se conciban como medios para alcanzarlo. Según Aristóteles, ese fin no puede ser otro que la vida buena, la vida feliz. La principal virtud que queda establecida para movilizar la acción humana es la prudencia, en tanto le permite a los sujetos deliberar correctamente para elegir lo más conveniente para una vida buena en su totalidad. Esta idea hace que el ámbito de las decisiones humanas no se encuentre determinada por una racionalidad instrumental sino que hace parte de una racionalidad de los fines que ofrece ideales de vida

buena. Esto se enmarca dentro una ética de máximos (Cortina & Martínez, 2001), en la cual se define y constituye un conjunto de bienes para producir la mayor felicidad posible de tal manera que a partir del discurso ético se postulan unas orientaciones cuyos contenidos morales son diversos y plurales. Cuando se analizó la relación entre ética y educación con base en la teoría aristotélica y su interpretación contemporánea, no se realizó según los argumentos de una racionalidad calculadora propia de la tradición utilitarista (Mill, 1984) orientada a reducir el ámbito moral a la maximización de la utilidad. En tal sentido se optó por teorías neo-aristotélicas orientadas hacia la crítica del proyecto normativo de la modernidad y su irremediable "vaciedad de los procedimentalismos éticos modernos" (Thiebaut, 1992, p. 29). En la investigación se presentó la teoría de MacIntyre sobre la virtud. Según ésta las formas de bien e identidad moral emanan de la historia concreta de una comunidad. De allí que toda noción de justicia remite a su contexto de surgimiento y toda idea de racionalidad moral está vinculada a la comunidad que la practica (MacIntyre, 1988).

De este modo la acción humana se concibe como una actividad cooperativa que persigue determinados bienes internos, los cuales se legitiman a partir de determinados hábitos practicados por quienes participan en ella. Esto se evidencia en actividades sociales que se proponen no cualquier tipo de meta, sino que ella se define a partir de la naturaleza misma de la actividad. Por ejemplo, en la actividad política su bien interno es el bien común de los ciudadanos; en la actividad de la docencia, su bien interno es la formación de personas críticas; en la actividad médica, su bien interno es la salud y el bienestar del paciente. De allí que la finalidad garantiza el sentido de la acción y por tanto su legitimidad social. Es por esto que la tarea de la reflexión ética es "dilucidar qué virtudes es preciso asumir para alcanzar esos fines" (Cortina & Martínez, 2001, p. 161).

De acuerdo con esta propuesta se concibió que en el contexto educativo se trata de formar maneras válidas y adecuadas de ponderación moral en el marco de una noción aceptable de bien, en lugar de convencer racional e imparcialmente a favor de una determinada noción de justicia. Como afirma González (2007), se hace un giro que reorienta el sentido del discurso sobre lo moral y transforma las preguntas que tradicional-

mente se han hecho, por otras que dinamizan el sentido práctico de este discurso: se trata de preguntarse por las virtudes morales, cívicas y políticas y no sólo por las normas; se trata de preguntarse por la educación de los sentimientos morales y no sólo la transmisión de reglamentaciones y procedimientos; se trata de preguntarse por la forja del carácter individual y colectivo a la altura de la moral alcanzada por la sociedad, y no sólo en la definición de procedimientos justos, entre otros problemas.

De esta visión neo-aristotélica deriva la ética del cuidado propuesta por Carol Gilligan (1985) y Nell Nodding (1984). El cuidado no se asume como una virtud que se cultiva como la responsabilidad o la honestidad. Se plantea que la individualidad humana se define en un conjunto de relaciones que implican "sentir con el otro", con el propósito de argumentar otra manera de legitimación del discurso ético: el forjamiento del carácter moral, "se sucede en relaciones humanas que tienen en cuenta la contingencia y fragilidad humana y cuya naturaleza reconoce las situaciones particulares que viven y experimentan los seres humanos" (Suárez, 2008, p. 105).

En relación con las teorías deontológicas se consideró que la teoría kantiana (Kant, 2002) es el modelo adecuado de interpretación. Esta es una postura que le apuesta a la autonomía de la voluntad amparada en una idea formal de la ética, en la cual el bien moral no depende de su contenido, sino de la forma de unas normas cuyo sentido está dado por la razón. La forma racional de las normas se descubre cuando se adopta la perspectiva de la igualdad (en un mundo que empíricamente no lo es) y de la universalidad (en un mundo donde los individuos deciden según intereses particulares). La voluntad es autónoma cuando adopta estas perspectivas en su obrar, y por eso es al mismo tiempo netamente racional y por lo tanto humana.

La justicia es entonces un principio racional que se define como interés universal sin presunción de intereses individuales o grupales. La justicia se refiere a lo que es exigible a cualquier ser racional por cuanto es "moralmente justo lo que satisface intereses universalizables". De allí que en la perspectiva contemporánea esos intereses se averiguan celebrando un diálogo entre los afectados en condiciones de simetría. Esta ética de

la justicia o ética de mínimos (Cortina & Martínez, 2001) se ocupa de la dimensión universalizable del fenómeno moral, es decir, se refiere a aquellos deberes de justicia que son exigibles para cualquier sujeto racional y que en definitiva se constituyen en exigencias mínimas, lo que hace que existan principios y juicios morales caracterizados por el criterio de la universalidad.

En el debate contemporáneo, el formalismo kantiano ha tenido diversas maneras de interpretación. Para el caso de esta investigación se ha optado por dos perspectivas. De una parte, L. Kohlberg (1981), quien se ocupa del desarrollo de estructuras morales que son permanentes en los distintos individuos y culturas. El carácter universal de su propuesta es avalado a partir de dichas estructuras y no por los contenidos. Así, La maduración moral se alcanza en el momento en que la persona se inserta en procesos de socialización que permiten la construcción de una jerarquía de valores que contribuye al desarrollo del razonamiento moral. De este modo tomar decisiones justas implica tener como marco de referencia la valoración de la dignidad humana en términos de reciprocidad e igualdad, de tal manera que la convivencia social efectivamente sea posible.

De otra parte, J. Habermas (1981; 1985) plantea que la ética no debe ocuparse de la recomendación de contenidos morales concretos, sino del descubrimiento de los procedimientos que legitiman o deslegitiman normas que proceden de la vida cotidiana. En este procedimiento se expresa la racionalidad práctica en sentido kantiano, pues se trata del punto de vista de una voluntad racional entendida como lo que todos podrían querer, no según un horizonte de lo que subjetivamente conviene, sino que el punto de vista moral se pone en el lugar de cualquier otro en una perspectiva de universalidad. De acuerdo con Cortina (2001), "lo constituyente del proceso legitimador es el diálogo entre los afectados por las normas, llevado a cabo en condiciones de simetría".

3.1.1. Ética aristotélica[3]

El pensamiento de Aristóteles recogido en sus obras reúne, en su mayor parte, una diversidad temática que habría de constituirse en lo que la tradición ha consagrado como los campos de problemas fundamentales de la filosofía: Metafísica, Lógica, Física, Ética y Política. Sus tratados de Ética llegan a constituir en la antigüedad griega la elaboración sistemática más importante de las ideas que en filosofía moral ya venían siendo planteadas por sus predecesores, pero la manera particular de Aristóteles de problematizarlas las convierte en lo que se ha dado en identificar como la *concepción aristotélica de la ética*. Son tres las obras a través de las cuales ha llegado hasta nosotros la ética aristotélica: *Ética a Nicómaco*, *Ética a Eudemo* y *Gran Ética*. Nuestra exposición de la concepción aristotélica de la ética estará centrada en la argumentación de la *Ética a Nicómaco* (EN).

¿Cuál es la forma de vida más adecuada a su naturaleza que el hombre puede vivir? Esta pregunta sintetiza el núcleo de las preocupaciones planteadas por Aristóteles en su programa ético, y su perspectiva lo conduce a encontrar la respuesta de un modo *realista* en la propia naturaleza y las necesidades humanas, distanciándose de su maestro Platón, quien encontraba en el bien humano una especie de reflejo de un Bien de carácter trascendente, modelo irrenunciable de todo tipo de bien. "El bien es aquello hacia lo que todas las cosas tienden" –dice Aristóteles en *Ética a Nicómaco* en el pasaje 1094a 4–, lo que todos anhelan, dado que el *bien* de cualquier cosa es lo mismo que el *fin* para y por el cual existe. Cuando los humanos identificamos cuáles son nuestros *fines*, nos consagramos a su consecución arrastrados por el deseo, porque sabemos que representan los bienes que buscamos en nuestras vidas. Pero los fines humanos son plurales y se subordinan unos a otros como medios para otros fines más elevados (cuando llevamos a cabo una tarea o actividad, lo hacemos con el propósito de algo otro ulterior: la medicina tiene por fin la salud; las finanzas, la riqueza, etc.), pero debe haber un

[3] Agradecemos al profesor Jairo Iván Escobar, del Instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia, por sus valiosas recomendaciones e indicaciones.

fin último o supremo que, no siendo ya medio, se dirijan a su conquista todos los demás.

Pero, ¿cuál es el fin hacia el cual tiende el hombre de manera que este sea objeto de la ética? Ese fin que buscamos los seres humanos, por el cual, de no existir, la facultad de desear se ejercería en el vacío, es según Aristóteles la felicidad, pues hacia ella tendemos todos, y por eso, el propósito de la ética es guiar al hombre a la felicidad.

- *La felicidad*

Si bien entre los seres humanos hay acuerdo en que el fin de todos nuestros esfuerzos es la felicidad, ese puede no ser más que un acuerdo verbal, pues una diversidad de opiniones o pareceres surge una vez se pregunta en qué consiste. El placer, la riqueza o la gloria pueden parecer a unos u otros lo que la felicidad es, o incluso, según las circunstancias, puede ser cualquier cosa (la salud, la victoria o la sabiduría), con lo cual estaríamos frente a concepciones subjetivistas de la felicidad. Si algunos, como Platón, identifican la existencia de un Bien absoluto, con existencia autónoma e independiente, por el cual todos los bienes empíricos no son sino medios para su consecución, estaríamos frente a una concepción objetivista de la felicidad. ¿Cuál es entonces la posición aristotélica frente a esta diversidad de concepciones?

Para Aristóteles no es suficiente con decir que la felicidad es el fin de la vida de los seres humanos si antes no se ha explicado qué sea eso, pues solamente después de haber determinado qué es la felicidad es como podemos proponernos dirigir hacia ella nuestra existencia. Esto hace que en Aristóteles la ética adopte el carácter de un saber normativo que no se basta con describir, sino que asume la tarea de ser prescriptivo: la felicidad no puede consistir en lo que cada cual cree, sino que debe ser algo determinado, y la respuesta de Aristóteles es que consiste en una vida virtuosa, es decir, cada ser humano debe buscar la excelencia en tanto que ser humano. Pero con esto no está Aristóteles dando un significado unívoco o un contenido específico a ese bien o fin llamado felicidad. La acepción de felicidad no puede ser sino subjetiva, y en ese sentido responde a las necesidades y circunstancias de los individuos.

"Ante tal diversidad de puntos de vista, la misión del filósofo que construye un discurso moral es precisamente esta: tratar de ir más allá de las subjetividades y determinar dónde debe hallarse la felicidad y por qué. No basta decir: la felicidad es esto; hay que explicarlo" (Camps, 2007). Aristóteles emprende entonces la ejecución de dicha tarea del filósofo.

Es notorio que Aristóteles desconfía de que en relación con la vida humana sirvan los principios generales o *a priori*, de modo que su interés se desplaza a considerar como fundamento de la vida virtuosa la experiencia misma del hombre: esa experiencia, traducida a los modos como nos referimos a ella, viene a ser lo que da origen a los principios. Lo importante es comprobar si tal género de acciones o forma de vida es, de hecho, el que conviene al hombre de bien y si con él consigue su dicha, por tanto, el propósito de la ética es definir el bien del hombre, el cual es un bien práctico realizable y, necesariamente, realizable por el hombre.

¿Cómo es posible llegar a definir el bien del hombre? Se puede llegar a su definición mediante la respuesta a la pregunta por la función (*érgon*) propia del hombre. Cada cosa posee una cualidad diferenciadora que la determina y, siempre que esa cualidad, virtud o excelencia propia –que es el bien suyo–, sea ejercida óptimamente, entonces cada cosa realiza adecuadamente su función.

El hombre comparte con las plantas la cualidad de ser un ser vivo, y con los animales la cualidad de la sensación, pero ninguna de ellas es una cualidad inherentemente humana; a diferencia de las plantas y los animales el hombre es un ser racional, un animal que tiene *lógos* (razón). Por consiguiente, vivir de acuerdo con esta cualidad, llevando a cabo una existencia coherente con ella, es la función propia del hombre; la vida virtuosa es entonces el desarrollo de esa capacidad racional que tiene sus raíces en el alma (*psyqué*) humana, y que hace al hombre apto para actuar razonablemente, pues ella establece las normas del comportamiento que se espera de él. La virtud del hombre es su aptitud para una vida razonable, es ella la que lo hace bueno, y su plenitud o su felicidad no puede consistir sino en el ejercicio de su aptitud mediante una actividad del alma que esté de acuerdo con la razón.

Pero esta concepción de la ética no debe inducirnos a pensar que Aristóteles renuncia a considerar los deseos y las sensaciones al momento de exigir una actuación al hombre conforme a la razón. Lo que busca la ética es encaminar las emociones y los deseos al propósito de que no entorpezcan el ejercicio de la virtud humana y sean propicios al logro del fin humano por excelencia y, por tanto, de la vida feliz.

> En eso consiste vivir de acuerdo con la razón. Si procurarse el placer y rehuir el dolor son finalmente la regla de nuestra vida, vivir de acuerdo con la razón habrá de consistir en aprender a discernir entre el placer que es bueno procurarse y el dolor que debe evitarse (Camps, 2007).

La felicidad es según Aristóteles perfecta en sí misma si el hombre la obtiene virtuosamente, pero, aunque incluye el placer, se debe rehuir el placer que sea despreciable, por eso es absurdo llamar a la riqueza *causa* de la felicidad (como tiende a hacerlo el hombre medio), lo que equivaldría a decir que un músico es brillante por su instrumento y no por su aptitud para la ejecución. De igual modo, el hombre verdaderamente feliz no puede incurrir en actos bajos u odiosos que lo conviertan en desgraciado, pues sabe perfectamente que el placer que debe procurarse es el de actuar como hombre bueno porque actuar virtuosamente es en sí mismo un placer. En el libro IX de la *Ética a Nicómaco* dice Aristóteles:

> Porque lo que hace el hombre malo no está en armonía con lo que debe hacer, mientras que el hombre bueno hace lo que debe. La razón elige siempre lo mejor para ella misma, y el hombre bueno obedece a la razón. También es cierto que el hombre bueno hace muchas cosas por sus amigos y su patria, hasta dar su vida por ellos si es necesario. Renunciará a la riqueza y los honores y en general a los beneficios por los que luchan los hombres, conservando para sí mismo la nobleza, porque preferiría disfrutar de un placer intenso un corto tiempo que de uno débil durante mucho tiempo, y vivir noblemente durante un año que muchos sin objetivo alguno… En todas las acciones dignas de elogio se ve que el hombre bueno se asigna a sí mismo una porción mayor de lo que es noble. En este sentido, por ello, deberíamos ser amantes de nosotros mismos, pero no en el sentido en que lo son la mayoría de los hombres.

Cabe entonces un interrogante: ¿por qué sabe el hombre bueno lo que debe hacer? Aristóteles sostiene que el punto de partida del conocimiento moral, no puede ser la posesión de la idea del bien o de lo bueno; el hombre bueno sabe lo que debe hacer porque aprende haciéndolo. El hombre de bien aprende a ser buena persona con la experiencia, en la práctica, enfrentando situaciones en las que se debe tomar decisiones, porque se le presenta la oportunidad de elegir entre el bien y su contrario. Las decisiones no son siempre las mismas ni son iguales para todos los hombres, por ello es incorrecto hacer generalizaciones en materia de acciones humanas, por tanto, la virtud o la excelencia del hombre como persona no puede ser producto del conocimiento teórico y abstracto. De este modo, Aristóteles dice de la virtud que es un *hábito,* pues ese rasgo eminentemente humano y por el cual se nos califica de buenos o malos, se adquiere manteniendo voluntaria y permanentemente la actitud que nos es conveniente: es "una preferencia habitual o un hábito preferencial" (Moreau, 1972).

El hábito está asociado a la educación, dado que las emociones, los placeres y, en general, la pasión –que es tan inherente al hombre como la razón–, puede incitar a la realización de actos en una dirección errónea, y para que ese riesgo sea erradicado se debe "entrenar" a los individuos en las prácticas virtuosas, pues, como dice Aristóteles, es mediante la ejecución de las tareas propias de un oficio como adquirimos la destreza de llevarlas a efecto.

- *Las virtudes*

Desde los relatos del mito es conocida la preocupación del hombre griego por la mesura y la moderación. El aforismo *"nada en exceso"* tenía por referente a Zéus y su sentido era el de advertir que nada debía poseerse excesivamente. Estaba dirigido a los hombres poderosos, cuya codicia y ambición les hacía pedir ante el Oráculo de Delfos más dominios o mayor riqueza. Su finalidad era entonces la de atemperar el irracional deseo humano de alcanzar un máximo de todo cuanto pudiera ser poseído, potestad exclusiva de los dioses. Esta preocupación profundamente fijada en el pensamiento griego también es un elemento clave de la ética aristotélica: Aristóteles define la virtud como término medio, es decir,

como un correcto estado de carácter del que resultan, en cada ocasión, el sentimiento y la acción apropiada (Ackrill, 1984). Las *virtudes* son una manera de comportarse o de relacionarse con ámbitos o situaciones tanto afectivas o pasionales como de acción: miedo, atesoramiento, vicios, sexo, valentía, etc., ante las cuales el sujeto debe identificar que existen dos extremos que constituyen tanto el "defecto" como el "exceso".

Hemos dicho que la virtud del hombre, lo que lo hace bueno, es su aptitud para cumplir con la función que le es propia. Ejercer adecuadamente su función por parte de un agente es realizar una acción cuya sujeción a la proporción genera la perfección del conjunto, y Aristóteles dice que una obra acabada, perfecta, es aquella a la cual no hace falta agregarle ni quitarle nada, porque representa, por consiguiente, un punto de equilibrio entre el exceso y el defecto. Matemáticamente, esta perfección tiene su expresión en la proporción. La *Ética a Nicómaco* es "un manual práctico, una guía para vivir" (Guthrie, 1993), por eso Aristóteles, tomando la fuente de sus reflexiones de la vida ordinaria de los hombres, ofrece listados de las virtudes y sus respectivos términos medios, todas ellas referidas a los actos que por ser los adecuados a la naturaleza humana, asegurarían al hombre su felicidad: el coraje es una actitud moderada con respecto a los sentimientos de confianza y de temor; es un medio entre la cobardía y la temeridad. La templanza consiste en guardar el justo medio en los apetitos nutritivos y sexuales; el exceso en este ámbito es intemperancia, el defecto, insensibilidad. La liberalidad se manifiesta en una forma de donar y de recibir riquezas, proporcionalmente alejada de la avaricia y de la prodigalidad. La justicia, que para Aristóteles es difícil situarla como término medio entre un exceso y un defecto, no obstante, cuando ha de ejercerse en la distribución de los bienes entre los ciudadanos o en las transacciones entre los particulares, aspira a instaurar la igualdad entre personas del mismo mérito (justicia *distributiva*), a reparar la desigualdad que resulta de la violación de los contratos o de la violencia (justicia *restitutiva*), a proporcionar, en fin, las retribuciones con los servicios (justicia *conmutativa*); la justicia se opone a la *pleonexia*, que es la ambición desmedida.

Esta concepción de la virtud como término medio –no en términos matemáticos, sino en relación con el sujeto de la acción, situado en mitad

de dos extremos viciosos: defecto y exceso, como hemos dicho–, hunde sus raíces en la tradición iniciada por los filósofos anteriores a Aristóteles, quienes veían en el *cósmos* un universo armónico proporcionado y sujeto a medida, que le servía al hombre como modelo ideal de su actividad moral. Aristóteles adopta esta concepción para presentarla como un ideal sobresaliente que el hombre debe evitar quebrantar por exceso o por defecto, por exageración o insuficiencia, pues descuidar la armonía y equilibrio entre ciertos deseos y sentimientos evitando de esa manera que alguno de ellos se haga muy dominante o muy débil, puede acarrear la ruina moral al hombre para toda la vida.

La concepción aristotélica de las virtudes establece que se dividen en dos grupos según su índole: *virtudes éticas* y virtudes *dianoéticas*, lo cual equivale a virtudes morales y virtudes intelectuales. Esta división obedece, por un lado, a la oposición ya mencionada de Aristóteles a la idea platónica según la cual la virtud y el conocimiento constituyen una unidad y, por tanto, el hombre solamente hace el mal por ignorancia, y por otro, al convencimiento de que la virtud humana no es exclusivamente de orden intelectual sino que, por el contrario, implica las emociones concomitantemente a la razón. Son virtudes éticas las que contribuyen a la formación o forja del carácter de las personas, y dicho carácter se muestra en que los actos virtuosos no son un asunto incidental o fortuito, sino la marca diferenciadora del individuo que obra virtuosamente en toda su vida; de esta manera, las virtudes no poseen carácter "natural", sino adquirido por hábito, por la costumbre de actuar de acuerdo con ellas, y a través de sus actos podemos hacer clasificaciones entre personas de buenas o malas costumbres.

- *La prudencia, la elección y la deliberación*

Las virtudes propias de la inteligencia o dianoéticas incluyen, junto a la sabiduría filosófica o contemplación, la prudencia (*phrónesis*). Este acento intelectual de la ética aristotélica está justificado por ser el *lógos*, la racionalidad, lo que determina la función del hombre y, por ende, esta debe ser asimismo el soporte de su eticidad. La prudencia es en Aristóteles la capacidad propia del hombre que ha alcanzado su mayor crecimiento o desarrollo, mediante la cual puede penetrar en las cuestiones prácticas

o de la acción moral; esta aptitud es el producto de la experiencia y, al igual que las virtudes morales, es fruto del hábito, de la costumbre de su ejecución, y no de la naturaleza; quien ha alcanzado esta capacidad es identificado como el hombre prudente, y sus acciones deben ser pautas para los actos de los demás, pues es quien ha logrado hacer que los deseos y apetitos obedezcan a la razón, el que sabe qué es lo conveniente en cada caso. Su origen no puede ser el conocimiento porque, según Aristóteles, los objetos del conocimiento no pueden estar sujetos al cambio, mientras que la prudencia se ocupa de "las cosas que admiten ser de otra manera". Esas "cosas" son cosas de la moralidad, las cuales están sujetas al cambio, y la posibilidad de este se encuentra en nuestro propio poder: la prudencia, de acuerdo con Aristóteles, es "un modo de ser racional verdadero y práctico, respecto de lo que es bueno y malo para el hombre (EN 1140b 3)".

Puesto que la prudencia es un "sentido práctico", señala el modo que debe seguir el hombre de bien para hacer las cosas, por consiguiente está en relación con la individualidad, razón adicional que la opone al conocimiento cuyo campo es lo universal. Acerca del modo como actúa la prudencia nos dice Aristóteles que ella es indispensable para la constitución de las virtudes morales, pues, por ejemplo, el coraje, como intrepidez prudente, es el término medio entre la confianza y el temor sólo porque la prudencia hace que el hombre lo identifique como lo conveniente a su naturaleza, de otro modo no sería más que una intrepidez natural que es común a los animales inferiores. Esto muestra que existe, necesariamente, una relación de interdependencia entre la prudencia –que es una virtud intelectual– y la virtud moral, ya que la virtud es la que garantiza que los fines de la acción humana sean los adecuados, pero la prudencia es el elemento sin el cual no sería posible elegir los medios apropiados para lograr los fines propuestos: "la virtud –dice Aristóteles– hace recto el fin propuesto, y la prudencia los medios para este fin" (EN 1144a 8); dada entonces tan estrecha interdependencia, no es posible ser verdaderamente bueno en sentido moral si no se es prudente, así como no es posible ser prudente sin ser moralmente bueno.

En consecuencia, *la prudencia* acaba siendo para Aristóteles una virtud que se destaca entre todas las demás, pues cada una de ellas implica

obligatoriamente *la prudencia*, pues de no ser así no es alcanzable la identificación de la norma correcta, o sea el qué hacer según la circunstancia específica que exige una decisión.

Pero, ¿cómo el hombre prudente, el poseedor de la sabiduría práctica, decide qué es lo correcto que se debe hacer? ¿Cuál es el criterio para determinar que esta y no aquella es la acción correcta? La prudencia está ceñidamente asociada a la *elección* y la *deliberación*. La elección está relacionada directamente con la voluntad, y puede caracterizarse como una mezcla del deseo con la razón; constituye el ámbito de la responsabilidad moral, pues su estrecho nexo con la libertad impone la necesidad de que los *actos* que siguen al *acto* de *elegir* demuestren ser coherentes con la capacidad humana de *elegir* adecuadamente. La deliberación, por su parte, consiste en el proceso que el hombre realiza cuando enfrenta una situación determinada; esta se le presenta de modo tal que al percibirla la reconoce como conveniente o inconveniente, lo cual le inspira ciertos deseos, pero, entre la diversidad de cosas deseables o buenas, representadas en la situación, debe decidirse por la mejor. Deliberar consiste en la necesidad de analizar las distintas alternativas posibles que se presentan ante los problemas planteados por la situación real de los hombres. Esto indica que la deliberación atañe a cosas que el hombre puede hacer, pero especialmente cuando hay más de una manera de intentarlas; es entonces un proceso mental que tiene por objetivo hacer patentes los medios mejores de alcanzar un fin.

El hombre prudente es el que delibera y elige, por tanto, la elección es el resultado de su sensatez al deliberar. Los fines son aquello deseado por el prudente, pero sus deseos se hacen compatibles con la razón en tanto que debe "seleccionar" los medios éticamente más adecuados para su consecución como resultado de su deliberación. La vida humana está sometida al azar y la contingencia, por ello es fácil errar en materia ética, pero el hombre prudente sabe del riesgo que corre con su elección y por ello su principal propósito, al elegir aquello que puede ser de otra manera y que depende exclusivamente de él, es capaz de deliberar bien sobre lo que le beneficiará a él mismo, no precisamente en las acciones particulares, sino teniendo en consideración la vida buena en general, es decir, lo que es bueno para todos.

- *La amistad y la justicia*

De acuerdo con la división aristotélica de las virtudes en éticas y dianoéticas, la virtud dianoética o intelectual por excelencia es la prudencia, en tanto que la justicia lo es en cuanto virtud ética. En su encuentro con el otro, el ser humano reconoce una semejanza, por eso, al surgir la recta amistad *(philía)* se engendra la justicia. Si el reconocimiento del otro lo es en sentido verdadero, en tanto que el reconocimiento es un trato respetuoso del otro como valioso en sí mismo por lo que es, lo racionalmente adecuado es que el otro sea visto como *otro sí mismo*, en consecuencia, debería ser tratado del mismo modo que desearía ser tratado el que realiza el reconocimiento.

> Por consiguiente –dice Aristóteles en el Libro VIII de EN, dedicado enteramente a la amistad–, la justicia y la amistad son lo mismo o casi lo mismo. Además de esto consideramos que el amigo es uno de los mayores bienes y que la carencia de amistades, la soledad, es lo más terrible, porque toda la vida y el trato voluntario con los demás tienen lugar con los amigos.

¿Cuál es la razón por la cual los individuos muestran esa inclinación a hacer amigos? La amistad, de acuerdo con los hechos observados –de lo cual es consciente Aristóteles–, está en relación con la bondad, con el placer o con la utilidad, pues cada uno busca amigos en procura de alguno de estos casos. Pero es muy claro para Aristóteles que si el caso es la utilidad o el placer, estos deben ser conducidos al "hombre bueno y sabio; para quien lo agradable es lo que está de acuerdo con su modo de ser, y esto es lo bueno y lo bello". Haciendo uso del aforismo de Protágoras 'el hombre es la medida de todas las cosas', entonces la "medida" del hombre bueno es también la medida de la amistad, pues, como dice Emilio Lledó, su bondad se expresa en esa capacidad para sentir lo otro como bueno, como agradable y útil, y también como *medida de sí mismo*. Los casos en que se produce la *philía* son una búsqueda de alternativa a la soledad individual que, por la naturaleza social del hombre, le repugna, y el encuentro con el otro, producto del reconocimiento de la igualdad, es realmente un reencuentro consigo mismo o un encuentro de dos soledades que se necesitan imprescindiblemente. Aristóteles interpreta este proceso como una percepción de la vida:

> Percibir que sentimos o pensamos es percibir que somos, puesto que ser es percibir y pensar, y si el darse uno cuenta de que vive es agradable por sí mismo (porque la vida es buena por naturaleza, y el darse cuenta de que uno tiene en sí un bien es agradable) y si la vida es deseable y sobre todo para los buenos, porque el ser es para ellos bueno y agradable [...] y si el hombre bueno tiene para con el amigo la misma disposición que para consigo mismo (porque el amigo es otro yo), lo mismo que el propio ser es apetecible para cada uno, así lo será también el del amigo, o poco más o menos. El ser era apetecible por la consciencia que uno tiene de su propio bien, y tal consciencia era agradable por sí misma; luego es preciso tener consciencia también de que el amigo es, y esto puede producirse en la convivencia y en el intercambio de palabras y pensamientos, porque así podría definirse la convivencia humana, y no, como la del ganado, por el hecho de pacer en el mismo lugar (EN 1169a 34-1170b 14).

Esta percepción de la vida expresada como necesidad de compañía es la que se da como el componente más cohesionador de la convivencia, y que puede ser el sentido más aproximado a la palabra *philía*: solidaridad, entendida como articulación de la amistad y la justicia. Vista esta relación entre amistad y justicia, Aristóteles permite entonces establecer que la justicia es la más acabada de las virtudes o la que tiene el mayor grado de excelencia, pues, además de que en ella confluyen todas las demás, es el recurso sin el cual es imposible fomentar el clima de equilibrio y armonía requerido por la convivencia entre los humanos. Este vínculo amistad-justicia introduce un elemento clave del pensamiento ético aristotélico: la igualdad. En la convivencia lo diverso se iguala, generándose una atmósfera de respeto recíproco que sirve de base a la armonía social.

Es comprensible por qué Aristóteles se esmera en exponer su concepción de la amistad en el seno del discurso ético, pues es coherente con la caracterización que hace del hombre: establece la identidad humana diciendo que el hombre es por naturaleza un ser social, lo cual es igual a decir que es un "animal político" (*zoon politikon*), por tanto, su plenitud o realización en tanto que ser humano no puede lograrla sino en convivencia con los demás, con los miembros de la *pólis*, luego el bien o fin último del hombre es la política, por ser el bien que constituye el

fin de la totalidad de los individuos y no sólo el de todos los saberes y actividades. De este modo, ética y política en Aristóteles se funden de manera que no pueden distinguirse una de otra, aunque se puede afirmar, sin temor de traicionar a Aristóteles, que la ética está al servicio de la política.

- *Ética y política*

La ética y la política surgieron tan estrechamente unidas que su diferenciación en la urdimbre social se hizo en sus comienzos prácticamente imposible. Sin lugar a dudas *las épocas* en que surgieron los grandes proyectos ético-políticos de nuestra tradición fueron tiempos difíciles, pues *las épocas* de crisis son de fecundidad filosófica, tal es el caso de la equilibrada síntesis aristotélica entre ética y política.

Se puede afirmar que ningún movimiento intelectual puede compararse con el de *los sofistas* en cuanto a la permanencia de sus resultados, pues es a partir de sus argumentaciones se hacen inseparables la política y la ética, las que unidas a una teoría general sobre la naturaleza humana, nos llevan a discutir sobre los méritos, ventajas o desventajas de la monarquía y la república, de la democracia y el totalitarismo, o a la cuestión general sobre dónde debe radicar la soberanía, si en las manos de un hombre, en una selecta aristocracia o en todo el pueblo.

Pero, ¿qué buscaban los sofistas al adentrarse en estas investigaciones? Su tarea consistía en la educación del ciudadano, pues la precipitación de los acontecimientos políticos en el tránsito del siglo V al siglo IV a.n.e. imponía para la *pólis* griega la urgencia de una educación para la construcción de la sociedad civil, por eso la idea central de los sofistas acerca de que la ley (*nómos*) es un acuerdo instituido por los hombres y modificado por consenso –idea monumental que despega sin antecedentes en esta época–, viene a ser el fermento de donde saldría el más enorme movimiento especulativo, teórico, que haya sustentado el espíritu de Occidente: los sistemas de Platón y Aristóteles.

Pero no porque la obra de Platón carezca de importancia, es Aristóteles quien da relieve a las agudezas de los sofistas, y a través de sus

formulaciones se deduce cierto grado de afinidad entre los móviles que sustentan su pensamiento ético y político y las circunstancias que en los tiempos que corren actualmente han constituido el motor del resurgimiento de la teoría ético-política.

Las relaciones que Aristóteles habrá de dejar establecidas entre ética y política tienen por fundamento la idea de que ambas son expresión de la vida práctica a que hemos de dedicarnos si deseamos conquistar el *buen vivir*, pero la vida mejor para el hombre será aquella que le permita realizar su propia naturaleza humana, y esto lo lleva a cabo la actividad de la razón o una actividad de acuerdo con la razón: la política. Aquí se plantea la respuesta a la pregunta con que se inició la presentación de la ética aristotélica: ¿Cuál es la forma de vida más adecuada a su naturaleza que el hombre puede vivir?

La tiranía, como la aplicación de un poder ilegal, aparecía a los ojos de los griegos como el peor de todos los gobiernos. Pero la máxima ilegalidad, tanto de esta como de las otras formas de gobierno consideradas por los griegos como "degeneradas", la constituye el divorcio que estas instauran entre comportamiento práctico-político y orientación ética. Una sociedad razonable, desde los sofistas, consiste en hacer compatibles la *libertad individual* y el *respeto a la ley*, esto es, la libertad concebida dentro de la ley razonable: son cosas distintas las restricciones fundadas en el sometimiento a la arbitraria voluntad de un orden unilateralmente impuesto (lo característico de los totalitarismos políticos), y las limitaciones inherentes a una norma, una ley general, libremente acatada y generada a partir del consenso democrático.

Aristóteles recoge esta concepción política, que para entonces era ya tradición (hablamos de la época clásica-s. IV a. n. e.), y propone como finalidad del Estado la siguiente: (1) La realización del objetivo ético del hombre, es decir, el perfeccionamiento de su existencia física y la consecución de la *Eudaimonía* (la felicidad). Esto obedece a que si el Estado nace de la necesidad del hombre por sobrevivir, entonces el Estado tiene sentido para existir en tanto facilita el logro de una vida plena de los ciudadanos, y (2) El Estado es una comunidad de ciudadanos libres, cada uno con los mismos derechos para posibilitar la mejor vida, la que

a su vez consiste en la consecución de la felicidad, es decir, el Estado no es la ventaja de los gobernantes, sino el bien de la comunidad. En esta medida la vida del hombre prudente es entregada a la conformación de una sociedad razonable, pues la política es esa actividad práctica que se realiza de acuerdo con la razón. Conviene entonces recordar aquel postulado aristotélico que parece atravesar todo el cuerpo de su obra titulada *Política*, el cual se muestra como consecuencia de las reflexiones anotadas, de que la felicidad de cada individuo y el éxito del Estado, son dos aspectos de un mismo proceso, porque el que considera feliz al individuo por su virtud, dirá que es más feliz la Constitución más virtuosa.

El pensamiento político de Aristóteles presenta un rasgo antiautoritario y progresista que reside en su idea de que el Estado funciona al servicio de los hombres y no los hombres al servicio del Estado. El bien humano, concretado en el buen vivir, al que dedica Aristóteles su investigación, se traduce entonces en el "buen Estado", y por tanto, en el "buen gobierno", cuyos signos diferenciadores son: la soberanía de la ley, la libertad e igualdad de los ciudadanos, la constitucionalidad del gobierno y el mejoramiento del individuo en una vida civilizada. Así que la nota de un gobierno razonable es la supremacía de la ley, de modo que, según Aristóteles, la autoridad de la ley no tiene porqué suplantar a un magistrado (trátese de un gobernante o de un legislador) concreto, pero al ponerse este al amparo de la ley, queda investido de la altísima calidad moral sin la cual no es posible una idónea autoridad. Si su autoridad se ejerce sobre ciudadanos que de manera libre y consensual la acatan, entonces su autoridad es, en magnitud, igual a la magnitud de la dignidad de esos ciudadanos.

Si bien Aristóteles es a nuestros ojos tal vez el autor que realiza la exposición más general sobre las relaciones entre la ética y la política, no es posible afirmar que su propósito no tenga nada que decir a quienes hoy dedican sus energías a la acción política: el "ideal de Estado" aristotélico (opuesto al "Estado ideal" platónico) es el de proporcionar, gracias al imperio de la ley, las condiciones necesarias para el ejercicio de la moralidad y, de tal modo, para la plena realización de la naturaleza del hombre, que no es otra que haber "nacido para ser ciudadano".

Es una teoría del poder que ve en este la capacidad de un gobernante para influir socialmente, en razón de que sus intereses forman una ecuación con los intereses de sus gobernados.

La opinión corriente acerca del poder, producto de la experiencia cotidiana, juzga sin embargo, que no somos gobernados ni por hombres moralmente dignos, ni bajo el imperio justo de la ley, pues estas dos carencias podrán ser satisfechas sólo cuando los ciudadanos de los tiempos presentes seamos gobernados en el interior de un ordenamiento civil que se caracterice por la presencia de un poder común competente para hacer suya la defensa de sus miembros, y capaz de garantizar nuestra supervivencia en un orden social en que los derechos de los sujetos sean reconocidos y respetados. Entre tanto, podemos seguir bordeando la percepción utilitarista de inspiración teológico-metafísica, de que los "gobernantes malos" terminan por ser también "malos gobernantes".

- *Aristóteles y la educación moral*

Conforme a la concepción ética aristotélica se puede afirmar que la finalidad primordial de la educación moral consiste en disponer la "racionalidad práctica" y la "voluntad" del sujeto hacia la integridad y plenitud de su ser, como si cada momento fuese el "mejor momento" de su vida. Educar moralmente es, sin lugar a dudas, establecer cuáles deben ser los fines primordiales perseguidos por el educando como meta trazada a su existencia, y *cómo debe ser* él para lograr el *modo de ser* característico de su condición humana. Esto supone la necesidad de percatarse de que la educación moral sólo puede ser de utilidad si se persigue la virtud intelectual del "saber práctico", al tiempo que se busca la virtud moral.

La educación moral debe propender por la formación de individuos aptos para "vivir moralmente", educados en la capacidad de "elegir bien", de modo que su "racionalidad práctica" y su "voluntad" sean dispuestas a lo conveniente. Esta tarea consiste en reforzar y cualificar un importante aspecto de su actividad vital: "saber actuar" prudentemente. La educación no puede entonces limitarse a fomentar el conocer y el producir, pues sería insuficiente si abandona la necesidad de fomentar la "vida moral", la cual radica en "saber actuar". Evidentemente el desarrollo in-

telectual, técnico y moral son de naturalezas diferentes, pero toda tarea educativa genuina debe perseguir la educación para una "vida moral".

La educación por estar centrada de modo casi exclusivo en la formación de individuos para enfrentar objetos de conocimiento (*ser*), ha sacrificado el darle igual consideración al elegir y decidir (*deber ser*). El hombre no sólo *piensa* y *produce*, sino que también *actúa*, y dado que al actuar exhibe su esencial carácter de ser libre, es necesario educarlo para que asuma su libertad adecuadamente: la *praxis*, el actuar libremente, es lo propio de la "vida moral".

Una "racionalidad teórica" es incapaz de resolver los asuntos prácticos y, por el contrario, es la "racionalidad práctica" la que sirve de recurso al actuar humano, por estar este referido a unos principios y criterios propios cuya realización se debe a la "voluntad". Pero tanto la "racionalidad práctica" como la "voluntad" deben ser educadas por el hábito, el cual consiste en la disposición subjetiva que permanece como consecuencia de la repetición constante de un acto. Mediante el hábito, los seres humanos aprenden a hacer de la mejor manera lo que es propio, y por su mediación se logra la propia perfección. El hábito da lugar a que lo conveniente sea realizado con naturalidad y conlleva el gusto de lo ejecutado con placer, satisfacción y gozo.

Un objetivo claro de la "educación moral" es el de conducir al educando a lograr que su *práxis* sea la adecuada y justa con respecto a sus deseos, por lo cual requiere que junto a las indagaciones en torno al bien y a lo que se debe hacer, sea fortalecida su "voluntad" y su "carácter". El hombre moralmente educado no puede estar dotado solamente de lo que la naturaleza le concedió, sino que debe convertirse en su propio artífice mediante su actuar y su hacer. "El hábito conforma en el hombre una "segunda naturaleza" que se convierte en una característica propia, pues pasa a formar parte de lo que *es*" (Martínez, 2007).

Cuando el educando ha sido educado de tal manera que su "racionalidad práctica" adquiere el hábito de realizar lo conveniente, es decir, cuando ha alcanzado la excelencia en el ámbito del buen juicio acerca de *lo que se debe hacer*, entonces se está frente a la "prudencia". Las "virtudes

morales" (voluntad) y la "prudencia" (racionalidad práctica), son de naturaleza perfectible, por ello constituyen la finalidad primordial de la "educación moral".

Cuando el educando actúa "bien" sin ninguna disposición interior y tan sólo en obediencia a la ley que impuesta desde afuera le prescribe lo que es el bien, no se admite que estemos ante un sujeto moralmente educado en el sentido en que Aristóteles permite concebir la educación moral. El "conocimiento" de *lo bueno* por sí solo no garantiza su realización. La racionalidad es necesaria, pero no suficiente, pues debe estar unida a la intención o deseo de hacer una cosa (voluntad). Es en este sentido en que Aristóteles permite decir que la virtud moral es un hábito bueno, pues es el "libre albedrío" o determinación que impulsa a actuar bien por hábito; sólo así alcanzará el educando su "excelencia" o plenitud de su ser como persona.

De esta manera, el perfeccionamiento que requiere la "racionalidad práctica", y que debe ser logrado mediante la "educación moral", supone el reconocimiento de que *pensar, producir* y *actuar* son facultades humanas diferentes, y que privilegiar una en detrimento de otra es contrario al propósito de la tarea de educar seres humanos. El *actuar* obedece a principios y criterios que están relacionados con el aspecto apetitivo de los humanos y son completamente diferentes de los del pensar y el producir. Por eso la ética aristotélica pretende el saber de lo que es "vivir bien", pero la búsqueda de este conocimiento cobra sentido en la medida en que efectivamente existe en el "sujeto moral" una disposición a realizar dicho "vivir bien". El "vivir bien" se le presenta al hombre como algo *deseable* y no como un mero conocimiento que baste con ser poseído para abandonar su búsqueda y afán por conquistarlo.

Educar para dotar al hombre de la prudencia consiste en despertar en él una propensión buena por parte de su "racionalidad práctica" respecto de aquello en torno a lo cual puede "deliberar". Debido a que la "prudencia" incluye la voluntad, la sensibilidad y los afectos del sujeto, los cuales son aspectos de la vitalidad humana, su formación debe integrarse a la educación moral. ¿Cómo podría un hombre carente de prudencia orientar su acción hacia lo bueno? ¿Cómo sabría hacia qué bien especí-

fico debe orientar su deseo? "Sólo es posible querer lo que se conoce, y sólo es posible desear lo bueno si lo conozco como tal" (Martínez, 2007).

La educación debe tener como fin la formación del hombre prudente; quien alcanza la prudencia es un sujeto que alcanza su excelencia como ser humano, por tanto, es modelo y medida real de cómo se debe ser. A través de sus actos, consistentes en *saber elegir* los medios que le procuren la obtención de determinado fin, el prudente manifiesta autorregulación interna, control de los impulsos y acumulación de experiencia valiosa en su transcurso hacia la consecución del buen vivir, y debido a la formación del hábito, la educación contribuye a que el educando haga efectivo un *modo de ser* (carácter) que permanece.

La "educación ética y en valores humanos" (Ley General de la Educación-Ley 115/94), las más de las veces no es otra cosa que un afán del maestro por "enseñar valores", es decir, se busca que el alumno "conozca valores", pero esta tarea se reduce solamente a "conocer derechos", lo cual es en definitiva una operación apenas cognoscitiva, cuando debería ser una auténtica formación de sujetos de derechos. Con una auténtica "educación ética" se pretende no sólo conocer valores, sino actuar bien o realizar con los actos cotidianos esos valores. Por ello se puede seguir afirmando que realmente *'sabe de ética el que actúa éticamente'*. Si tan sólo se "enseña" la ética, la educación moral queda reducida a lo meramente cognoscitivo, pero de lo que se trata es de que los sujetos en formación lleven a la *praxis* –como afirmaban los griegos–, los valores, actuando de acuerdo con ellos. La "enseñanza" de la ética es la negación de ella misma, pues la ética no es un saber teórico, sino un *saber práctico* –como decía Aristóteles–, y da cuenta de haberlo aprendido adecuadamente el individuo que, mediante sus acciones, muestra un *modo de ser* excelente, de otra manera es inútil. Si no se repara en esto está claro que "enseñar valores" ayuda muy poco, o lo que es lo mismo, constituye el fracaso de la tarea de educar moralmente. "No basta con saber qué se debe hacer sino que debe ser llevado a cabo" (Martínez, 2007).

La "educación moral" fundamentada en el pensamiento ético de Aristóteles es entonces no un "conocimiento", sino un *saber* de tipo práctico y, por tanto, normativo o prescriptivo, lo cual señala con precisión que

el individuo formado moralmente se hace cargo racionalmente de su vida buscando elegir en forma permanente lo *adecuado*, lo *conveniente* a su condición humana, es decir, lo *bueno*.

Con base en estos planteamientos, el propósito al colocar la ética aristotélica en contexto educativo, es decir, al adoptarla como propuesta de "educación moral", es –por el momento– el de señalarla como perspectiva eficaz que invita a la crítica de la tradicional manera de hacer "educación moral". La tradición se funda en la creencia de que es suficiente con insertar dentro del plan de estudios de la Educación Básica un área de "Educación ética y en valores humanos" (Ley 115 de 1994) para obtener la educación moral que requieren los jóvenes; pero, la perspectiva aristotélica, muestra que es imposible educar moralmente reduciendo esta tarea al desarrollo de simples objetivos cognoscitivos, puesto que se deja de lado la misión del educador, de formar ciudadanos conscientes de sus propios derechos y respetuosos de los de sus semejantes.

3.1.2. Ética de la virtud[4]

En la segunda mitad del siglo pasado fue creciente la preocupación por que la ética consiguiese consolidarse como fuente de aportes para la toma de decisiones en los más diversos ámbitos en que se desempeña la acción de los seres humanos. Entre otras vertientes surgió la que adopta como perspectiva una reivindicación de los fundamentos teóricos del programa ético de Aristóteles, dando así lugar a la aparición de posturas que reciben el nombre de *Neoaristotélicas* o *Éticas de la Virtud* en el interior de las éticas contemporáneas. Dentro de estas tiene particular importancia la del filósofo escocés Alasdair Chalmers MacIntyre, postura que se presentará en este apartado, tratando de mostrar a cuáles problemas pretende dar respuestas el neoaristotelismo y qué utilidad pueden tener dichas respuestas dentro del ámbito de las acciones educativas.

[4] Agradecemos al profesor Pedro Pablo Serna, del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte, por sus valiosas recomendaciones e indicaciones.

Los planteamientos de MacIntyre se inscriben, desde luego, en uno de los enfoques básicos de los cuales ha partido esta disquisición, el aristotélico, el cual asume la moralidad como prosecución de la vida buena (la *felicidad*), pero esta búsqueda, según los filósofos en cuestión, no se orienta a la conquista del placer, sino a la autorrealización.

En el horizonte de la reflexión ética de la Modernidad se destaca la tradición kantiana como la más sobresaliente; es la concepción más acabada sobre la moralidad como "cumplimiento del deber", y su preocupación básica, como se verá más adelante, es la fundamentación universal de la "ley moral" en la racionalidad humana (vease apartado 3.1.4 de este capítulo). Pero hacia los últimos 20 años del siglo XX esta tradición es sometida a una revisión cuidadosa y, frente a la ética formal kantiana, y a la no cuestionada hasta entonces argumentación sobre normas y valores, se sostiene el punto de vista de Aristóteles como fundamento de la normatividad, basado en el razonamiento y el concepto, y en la historia y la tradición de las sociedades; en lugar de ver al sujeto ético como la persona individual, se vuelca la mirada sobre la comunidad y los vínculos sociales de la misma.

Este giro supone un retorno a concepciones abandonadas que buscan un sustrato material de la moralidad, el cual es localizado en las instituciones que dan forma a las comunidades y a sus maneras de creación de su tejido social: la familia, el Estado, la sociedad civil. Por tanto, de acuerdo con esta visión de la moralidad, los fundamentos de ésta en las sociedades contemporáneas deben ser hallados en los procesos reales de su devenir histórico y político.

Se pueden señalar como características importantes de la ética neoaristotélica las siguientes:

a. Distanciamiento crítico de la pretensión de universalidad basada en la razón de la ética kantiana, con el consiguiente abandono de cualquier fundamentación de la moralidad en principios generales, y el correspondiente retorno a la particularidad con asentamiento en la historia y en la tradición concreta de las comunidades. De esta manera, se declara imposible la pretensión

de hacer la crítica de la motivación del obrar con fundamento en principios universales.

b. La ética pública (política) –la que rige para todos los miembros de la comunidad– es asimilada a una ética de las instituciones, y la moral individual queda circunscrita a la privacidad.

c. Para establecer la concepción o noción de bien no se debe apelar a la argumentación racional, sino a la tradición en la cual se ha constituido la sociedad particular en cuestión.

- *El planteamiento de MacIntyre*

Las tesis de MacIntyre expuestas en su libro más importante, *Tras la virtud*, en correspondencia con la crítica neoaristotélica, son introducidas en el prefacio del mismo en los siguientes términos por Victoria Camps:

> El diagnóstico que nuestro autor hace de la moral de las postrimerías del siglo XX es desalentador: el *ethos* configurado por la modernidad ha dejado de ser creíble, el proyecto ilustrado ha sido un fracaso, es inútil proseguir la búsqueda de una racionalidad y una moralidad universales, como pretendió hacer el pensamiento moderno… [El proyecto ilustrado fracasa], porque sólo produce ideales abstractos, que no se refieren a ningún escenario concreto y, en consecuencia, no convencen ni mueven a actuar. Lo que hoy hay que buscar son nuevas formas de comunidad que configuren determinados modelos de persona y nos permitan hablar de virtudes, o sea, de la excelencia que entrañan tales modelos (Camps en MacIntyre, 2001, pp. 6-7).

Esta presentación exhibe el aspecto central de la crítica del neoaristotelismo a la teoría ética moderna, acentuada por MacIntyre por su consideración de que se trata de un *fracaso* debido a la pretensión de universalidad de una moral basada en la razón, y por su empeño en la formulación de una filosofía moral con desarraigo de circunstancias histórico-sociales. Por consiguiente, la filosofía moral, la ética, no puede ser una disciplina separada de los aportes que en el terreno de los estudios sociales ofrecen la historia, la sociología y la antropología (MacIntyre, 2001, pp. 13-18), luego, no se puede seguir hablando de *la* ética, sino de éticas, inscritas

en entornos determinados, con sus correspondientes ideas de excelencia y, por tanto, de virtud. MacIntyre afirma en este sentido:

> [...] en el mundo actual que habitamos el lenguaje de la moral está en [...] grave estado de desorden. Lo que poseemos [...] son fragmentos de un esquema conceptual, partes a las que ahora faltan los contextos de los que derivaba su significado. Poseemos, en efecto, simulacros de moral, continuamos usando muchas expresiones-clave. Pero hemos perdido –en gran parte, si no enteramente–, nuestra comprensión, tanto teórica como práctica, de la moral (MacIntyre, 2001, pp. 14-15).

Pero este "grave estado de desorden" del lenguaje de la moral no puede ser entendido si no se entiende su historia, una historia que debería escribirse en tres etapas diferentes: la primera fue aquella en la que floreció el lenguaje de la moral, la cual es situada por MacIntyre en las sociedades en que tuvo lugar el teísmo clásico, específicamente en el pensamiento de Aristóteles y Tomás de Aquino. La segunda etapa es aquella en la que sucedió la catástrofe del lenguaje de la moral, identificada con el momento de ocurrencia de la Ilustración, y la tercera es la de la restauración de este lenguaje, "aunque bajo una forma dañada y desordenada" (MacIntyre, 2001, p. 15).

Como consecuencia de esta restauración defectuosa se instaura, según MacIntyre, un emotivismo que penetra todos los ámbitos de la vida. Pero, ¿qué es el emotivismo?: es la doctrina según la cual –dice MacIntyre–, los juicios de valor, y más específicamente los juicios morales, no son *nada más que* expresiones de preferencias, expresiones de actitudes o sentimientos, en la medida en que estos posean un carácter moral o valorativo (MacIntyre, 2001, p. 26). Por tanto, la restauración que efectivamente puede dar respuesta a las necesidades de un lenguaje moral coherente por parte de las sociedades contemporáneas no puede consistir sino en la restauración de la moral perdida. Es así como este autor le encuentra sentido a la necesidad de redescubrimiento de la *Ética a Nicómaco* de Aristóteles.

Aristóteles ofrece una concepción de la "naturaleza humana" tal que su existencia está orientada al logro de un fin (*telos*), una meta, consistente en su plena realización. En el pensamiento de Aristóteles el *telos* reside

en la ejecución cabal de su *función*, es decir, del papel social del hombre, teniendo presente que lo más importante es el bien de la comunidad; esta concepción teleológica se conserva en el pensamiento teísta, en el entendido de que el sujeto se halla vinculado a una comunidad a través de una vida colmada de sentido, lo cual le brinda asimismo un fin, aunque este se encuentra en una dimensión existencial por fuera de este mundo. El fracaso de la Ilustración estriba precisamente en que no le brinda fin alguno al sujeto.

De esta manera, MacIntyre define al sujeto como libre para decidir cómo edificar su vida, pero desde sus raíces fundido con una circunstancia histórico-cultural propia de una comunidad en la que su existencia obtiene sentido. Este sentido está permeado por los papeles sociales que desempeñan ciertos individuos representativos de cada época, los cuales son llamados "personajes" por MacIntyre, y que son los que otorgan una especie de definición moral a una cultura. Según el autor, son tres los "personajes" que definen muchas de las ocupaciones de nuestros contemporáneos: el *rico esteta*, quien sobrado de medios busca insaciablemente fines en que poder emplearlos, todos dentro del horizonte del goce y el disfrute sensorial; el *gerente*, cuya responsabilidad es la de dirigir y redirigir los recursos disponibles de sus organizaciones, humanos y no humanos, hacia unos fines predeterminados por estas, y el *terapeuta*, comprometido en transformar eficazmente los síntomas neuróticos en energía dirigida, y a los individuos mal integrados en otros bien integrados (MacIntyre, 2001, pp. 40-55). Pero el drama de esta situación es que ninguno de sus "personajes" representa un fin auténtico hacia el cual dirigir la búsqueda.

Por consiguiente, el retorno a la *Ética a Nicómaco* supone la necesidad de reconstruir una *moral de virtudes*, pero MacIntyre percibe como un problema a resolver el hecho de que el *concepto de virtud* sea plurisignificativo, histórico y compuesto de elementos diversos, por eso, antes de formular su propuesta, MacIntyre propone una disquisición alrededor de distintos *conceptos de virtud*, originarios de sociedades en tiempos distintos, los cuales, al ser comparados, le permiten seguir con claridad hacia el establecimiento de su pensamiento propio:

> Tenemos por lo menos tres conceptos muy diferentes de virtud para confrontar: la virtud es una cualidad que permite a un individuo desempeñar su papel social (Homero); la virtud es una cualidad que permite a un individuo progresar hacia el logro del *telos* específicamente humano, natural o sobrenatural (Aristóteles, el Nuevo Testamento y Tomás de Aquino); la virtud es una cualidad útil para conseguir el éxito terrenal y celestial (Franklin). ¿Aceptaremos que se trata de tres interpretaciones diferentes y rivales de lo mismo? ¿O son interpretaciones de tres cosas diferentes? Quizá las estructuras morales de la Grecia arcaica, las de la Grecia de los siglos V y IV y las de Pensilvania en el siglo XVIII son tan diferentes entre sí, que debemos tratarlas como si incorporasen conceptos completamente diferentes, cuya diferencia se nos oculta en un principio a causa del vocabulario heredado que nos confunde con su parecido lingüístico mucho después de que hayan desaparecido la semejanza y la identidad conceptuales (MacIntyre, 2001, p. 231).

Por tanto, se debe plantear una especie de patio interior dentro de cuyos límites se logre hacer inteligible un concepto unitario y central de virtud, el cual se pueda justificar fuertemente. Los elementos constitutivos que demarcan esos límites son –a manera de fases cuya observancia debe hacerse en orden sistemático–, los siguientes: **a.** la "práctica"; **b.** el "orden narrativo" que le da unidad a una vida humana, y **c.** la "tradición moral" característica de la comunidad en que se ha desarrollado el sujeto, y de la cual obtiene su punto de partida moral. "Cada fase implica la anterior, pero no viceversa. Cada fase anterior se modifica y se reinterpreta a la luz de la posterior, pero proporciona también un ingrediente esencial de esta" (MacIntyre, 2001, pp. 233-234).

- *La práctica*

MacIntyre sugiere que es crucial para toda la empresa de identificar un concepto central de virtud, la noción de que un tipo particular de práctica suministra el terreno donde se muestran las virtudes y dentro de cuyos límites recibirán su primera definición, si bien incompleta. Puntualiza que

> Por 'práctica' entenderemos cualquier forma coherente y compleja de actividad humana cooperativa, establecida socialmente, mediante la cual se realizan los bienes inherentes a la misma mientras se intenta

> lograr los modelos de excelencia que le son apropiados a esa forma de actividad y la definen parcialmente, con el resultado de que la capacidad humana de lograr la excelencia y los conceptos humanos de los fines y bienes que conlleva se extienden sistemáticamente (MacIntyre, 2001, p. 233).

Saber lanzar un balón con destreza no es una práctica en el sentido aquí determinado, el fútbol sí; tampoco lo es la albañilería, la arquitectura sí. El concepto comprende, además, la investigación en cualquier disciplina y el arte.

Las prácticas no son sólo destreza técnica, ya se especificó que se realizan coordinadamente en sociedad con miras a un objetivo común, y su ejecución lleva a las capacidades humanas al logro de su excelencia. De manera que la ciencia, las bellas artes, la política, los deportes, etc., quedan todos abarcados en el concepto. Toda actividad humana que sea auténtica "práctica" conduce a dos tipos de bien que se obtienen con su ejercicio: los bienes externos y contingentes unidos a ella a causa de las circunstancias sociales, y los bienes internos a cada práctica, los cuales no se pueden obtener si no es ejecutándola o realizando otra de la misma clase. Bienes como el prestigio, el rango o el dinero son de carácter externo, pues se pueden obtener por otros medios y no exclusivamente por estar comprometido con un tipo particular de práctica. Los bienes internos a toda práctica lo son porque exclusivamente se obtienen mediante el ejercicio de la práctica específica u otra similar, y "porque sólo pueden identificarse y reconocerse participando en la práctica en cuestión. Los que carecen de la experiencia pertinente no pueden juzgar acerca de esos bienes internos" (MacIntyre, 2001, pp. 234-235).

El concepto de virtud que MacIntyre busca empieza a mostrarse, de manera que ofrece ya una primera idea acerca de cómo lo concibe: "Una virtud es una cualidad humana adquirida, cuya posesión y ejercicio tiende a hacernos capaces de lograr aquellos bienes que son internos a las prácticas y cuya carencia nos impide efectivamente el lograr cualquiera de tales bienes" (MacIntyre, 2001, p. 237). Esta primera aproximación, dice el autor, más adelante tendrá que ser ampliada y enmendada, pero por lo pronto, afirma que es iluminadora del lugar que ocupan las virtudes en la vida humana. Sin embargo, advierte que hay un conjunto

completo de virtudes clave, sin las cuales no se tiene acceso a los bienes internos a las prácticas, no sólo en general, sino en un sentido particular. Por nuestra subordinación, dentro de la práctica, a nuestra relación con los demás –puesto que se trata de actividades cooperativas–, tenemos que aceptar como componentes necesarios de cualquier práctica que contenga bienes internos y modelos de excelencia, las virtudes de la justicia, el valor y la honestidad (MacIntyre, 2001, p. 238). De no aceptarlas, se estará recurriendo a ardides o engaños que impedirían alcanzar los modelos de excelencia y los bienes internos a la práctica en cuestión, y de ser así, la práctica no sería más que una argucia para lograr bienes externos; pero también admite que entre diversas sociedades pueden encontrarse diversos códigos de veracidad, justicia y valor (MacIntyre, 2001, p. 239).

MacIntyre afirma que su descripción es aristotélica en varios sentidos, pero especialmente destaca cómo puede amoldarse a conceptos aristotélicos de placer y de gozo. Al respecto dice lo siguiente:

> El que alcanza la excelencia en una práctica, el que juega bien al ajedrez o al fútbol, el que lleva a cabo con éxito una investigación en física o un experimento en pintura, disfruta lo mismo su éxito como la actividad necesaria para alcanzarlo. Así le ocurre a quien, aunque no supere límites con sus logros, juega, piensa o actúa tratando de superarlos. Como dice Aristóteles, el gozo de la actividad y el gozo del logro no son los fines a los que tiende el agente, pero el gozo procede del éxito en la actividad, de modo que la actividad lograda y la actividad gozada son uno y el mismo estado. Por tanto, tender al uno es tender al otro, y de ahí que también sea fácil confundir la búsqueda de la excelencia con la búsqueda del gozo *en este sentido específico.* Esta confusión en particular es bastante inofensiva; no es inofensiva, por el contrario, la confusión del gozo *en este sentido específico* con otras formas de placer" (MacIntyre, 2001, p. 245).

Esta primera caracterización del concepto de virtud muestra cómo MacIntyre lo hace proceder del de práctica social, en cuyo seno son determinadas las virtudes de conformidad con los modelos de excelencia. Ahora bien, dado que Aristóteles sostiene que el valor del carácter de un hombre puede ser apreciado según que su *telos* o fin sea la *eudaimonía* o felicidad, en el caso de MacIntyre, ¿con base en qué referente se po-

dría determinar el fin de una práctica, de manera que se juzgue como correcta o no? Porque, como él mismo afirma, el que las virtudes en principio necesiten ser definidas y explicadas por referencia a la noción de práctica, en modo alguno obliga a aprobar todas las prácticas en todas las circunstancias. La respuesta la ofrece MacIntyre acudiendo a la explicitación del segundo de los elementos constitutivos que ha escogido para hacer inteligible un concepto unitario y central de virtud: el de "orden narrativo".

- *El "orden narrativo" que da unidad a una vida humana*

La descripción preliminar que MacIntyre ha realizado resulta insuficiente a sus propios ojos si la contrasta con todo lo que la tradición aristotélica enseña acerca de las virtudes; propone además que para dar una descripción que sea a la vez más adecuada a esta tradición, y más defendible racionalmente, se debe plantear la pregunta ¿es racionalmente justificable concebir a cada vida humana como una unidad, es decir, que tenga sentido definirla como provista de su bien propio y, por lo tanto, podamos entender las virtudes como si su función consistiera en permitir que el individuo realice por medio de su vida un tipo de unidad con preferencia a otro? (MacIntyre, 2001, p. 251), pregunta que en el mundo premoderno Aristóteles jamás formuló explícitamente, pues la consideraba presupuesta.

Esta pregunta conlleva una fuerte crítica a la concepción moderna del yo, porque esta asume que el individuo puede ser separado del papel social que representa, y por concebir la vida humana como compuesta de acciones discretas que no llevan a ninguna parte, que no guardan ningún orden. Esta postura no se percata –como sucede a Sartre "con toda su teoría del yo que tan perfectamente capta el espíritu de la modernidad" –, de que "una acción es un momento en una historia real o posible o en numerosas historias. La noción de historia es tan fundamental como la noción de acción. La una exige a la otra" (MacIntyre, 2001, p. 264). La imbricación de la acción con la historia es la que proporciona inteligibilidad a la primera, por lo cual MacIntyre afirma que la noción de "una" acción, aunque tenga la mayor importancia práctica, es siempre una abstracción potencialmente equívoca.

Lo que hace inteligible algo hecho por alguien es la contextualización que se haga del episodio dentro de una serie de historias narrativas, tanto del individuo en cuestión como de los ambientes en que actúa y que actúan sobre él, "porque vivimos narrativamente nuestras vidas y porque entendemos nuestras vidas en términos narrativos, la forma narrativa es la apropiada para entender la vida de los demás. Las historias se viven antes de expresarlas en palabras [...]" (MacIntyre, 2001, p. 261).

De esta manera MacIntyre traza la ruta para explicar en qué consiste la unidad de una vida individual: es "la unidad de la narración encarnada por una vida única". La pregunta por *lo bueno para mí* es la pregunta por el cómo puedo yo vivir esa unidad hasta llevarla a su plenitud. "Preguntar ¿qué es bueno para el hombre? es preguntar por lo que deban tener en común todas las respuestas a la primera pregunta", y la formulación sistemática de estas dos preguntas, y los intentos por responderlas, tanto en los hechos como en las palabras, es lo que proporciona su unidad a la vida moral. La unidad de la vida humana –afirma MacIntyre– es la unidad de un relato de búsqueda (MacIntyre, 2001, p. 270).

De acuerdo con la perspectiva de restauración de la moral perdida, MacIntyre recapitula dos rasgos básicos del concepto medieval de búsqueda: primero, no hay principio alguno para iniciar una búsqueda si no se tiene, al menos parcialmente definido, el *telos*, el fin de la misma, lo cual conduce a determinar que se necesita algún concepto de *lo* bueno para el hombre, que debe ser necesariamente el *telos* del conjunto de los actos humanos. Pero, ¿de dónde extraer tal concepto? MacIntyre responde que precisamente es ese el propósito de la pregunta por la corrección o incorrección de una práctica, la cual le lleva con necesidad a trascender el concepto limitado de virtudes definidas a través de las prácticas, y a proponer la búsqueda de un concepto de *lo* bueno que nos permita ordenar los demás bienes, un concepto de *lo* bueno que nos permita ampliar nuestra comprensión del propósito y contenido de las virtudes, un concepto de *lo* bueno que nos capacite para entender el lugar de la integridad y la constancia en la vida, definida desde el principio como una búsqueda de lo bueno (MacIntyre, 2001, p. 270).

En segundo lugar, el concepto de búsqueda para los medievales no consiste en ir en pos de algo determinado y definido. Es el avance de la búsqueda misma, con sus vaivenes y dificultades, lo que finalmente permitirá la intelección y representación de la meta de la búsqueda. "Una búsqueda siempre es una educación tanto del personaje al que se aspira, como educación en el autoconocimiento".

El arribo a este punto viene orientado por la pregunta de MacIntyre en torno a la índole del *telos* o fin que da unidad a la vida del hombre, y su planteamiento se ha situado frente a su segunda caracterización conceptual de la virtud: "[…] las virtudes han de entenderse como aquellas disposiciones que, no sólo mantienen las prácticas y nos permiten alcanzar los bienes internos a las prácticas, sino que nos sostendrán también en el tipo pertinente de búsqueda de lo bueno, ayudándonos a vencer los riesgos, peligros, tentaciones y distracciones que encontremos y procurándonos creciente autoconocimiento y creciente conocimiento del bien. El catálogo de las virtudes incluirá, por tanto, las necesarias para mantener familias y comunidades políticas tales que hombres y mujeres pueden buscar juntos el bien y las virtudes necesarias para la indagación filosófica acerca del carácter de lo bueno" (MacIntyre, 2001, pp. 270-271). Por consiguiente, no todo tipo de práctica es correcto, y por eso puede MacIntyre hacer una crítica moral de las prácticas incorrectas, del mismo modo que su crítica le lleva a considerar que se debe identificar una especie de "rangos" de los bienes internos a las prácticas. De esta manera, concluye provisionalmente la segunda fase de interpretación de las virtudes en relación con la vida buena para el hombre y no sólo en relación con las prácticas, afirmando que "la vida buena para el hombre es la vida dedicada a buscar la vida buena para el hombre, y las virtudes necesarias para la búsqueda son aquellas que nos capacitan para entender más y mejor lo que la vida buena para el hombre es" (MacIntyre, 2001, p. 271). Pero la investigación sigue adelante, y queda por ser tematizada la tercera fase.

- *La tradición moral*

En tanto que ser individual el hombre es incapaz de buscar el bien o de ejercer las virtudes. Buena parte de las razones de que esto sea así

obedece a que lo que sea concretamente "vivir la vida buena" es relativo al acto de existir en determinadas circunstancias, pues todo ser humano se relaciona con sus circunstancias en tanto que portador de una identidad social concreta y, por tanto, lo que sea bueno para mí lo será para cualquiera con quien comparta dicha identidad. "Como tal heredo del pasado de mi familia, mi ciudad, mi tribu, mi nación, una variedad de deberes, herencias, expectativas correctas y obligaciones. Ellas constituyen los datos previos de mi vida, mi punto de partida moral. Confieren en parte a mi vida su propia particularidad moral" (MacIntyre, 2001, p. 271); pero ello no supone imposibilidad de criticar o de reparar en lo que haya de moralmente precario en mi comunidad, sin embargo, no puedo hacer como si esa tradición de la que formo parte no existiera.

MacIntyre afirma que estas ideas pueden parecer extrañas y sorprendentes a los partidarios del punto de vista del individualismo moderno, pues, según este, "yo soy lo que haya escogido ser", lo cual implica una separación del yo de sus papeles y regímenes históricos y sociales,

> [...] y el yo así separado... {es} un yo que puede no tener historia. El contraste con el punto de vista narrativo del yo está claro. Porque la historia de mi vida está siempre embebida en la de aquellas comunidades de las que derivo mi identidad. He nacido con un pasado, e intentar desgajarme de ese pasado a la manera individualista, es deformar mis relaciones presentes. La posesión de una identidad histórica y la posesión de una identidad social coinciden. Tengamos presente que la rebelión contra mi identidad es siempre un modo posible de expresarla (MacIntyre, 2001, pp. 271-272).

Si no existiesen las particularidades morales de las que debo partir, no existiría punto de partida alguno, y es a partir de estas que puedo avanzar en búsqueda del bien, lo universal; la particularidad no puede ser ignorada o abandonada. "La noción de escapar de ella hacia un dominio de máximas enteramente universales que pertenezcan al hombre como tal, sea bajo su forma dieciochesca kantiana o como lo presentan algunas filosofías analíticas modernas, es una ilusión de consecuencias dolorosas" (MacIntyre, 2001, p. 272). Sin embargo, MacIntyre aclara que su concepto de "tradición" puede ser confundido con el uso ideológico que le han dado los teóricos políticos conservadores, por eso argumenta

que todo razonamiento tiene lugar dentro del contexto de algún modo tradicional de pensar, trascendiendo las limitaciones de lo que en esa tradición se ha razonado por medio de la crítica y la invención, y dice, además, que cuando una tradición se halla en buen orden, siempre está parcialmente constituida por un razonamiento acerca de los bienes cuya búsqueda da a esa tradición su punto y propósito (MacIntyre, 2001, p. 273). En contraste, sostiene, dentro del esquema conceptual del individualismo moderno, la noción de tradición puede tener cabida tan sólo para ser declarada como noción de la que se debe ser adversario:

> […] el sentido adecuado de la tradición se manifiesta en la comprensión de las posibilidades futuras que el pasado pone a disposición del presente. Las tradiciones vivas, precisamente porque son una narración aún no completada, nos enfrentan al futuro, cuyo carácter determinado y determinable, en la medida en que lo posee, deriva del pasado (MacIntyre, 2001, p. 274).

De esta manera explica la transformación evolutiva de la tradición como resultado del afán de los hombres y las mujeres por hallar un perfeccionamiento de los arquetipos de excelencia. Generalmente la búsqueda individual de lo bueno ocurre dentro del contexto fijado por la tradición en cuyo seno se concreta la vida individual, y no sólo en cuanto a los bienes que son internos a las prácticas, sino a los bienes de la vida individual; la historia de cada vida individual aparece por lo general típicamente "encajada" y hecha inteligible en las historias más amplias y extensas de numerosas tradiciones (MacIntyre, 2001, p. 274).

Pero, ¿qué hace que las tradiciones se mantengan y se consoliden o se fracturen y decaigan? La respuesta de MacIntyre, con la cual prepara su conceptualización definitiva de las virtudes, es: "el ejercicio de las virtudes pertinentes o su ausencia" y, a continuación, formula de modo completo su concepción:

> Las virtudes encuentran su fin y propósito no sólo en mantener las relaciones necesarias para que se logre la multiplicidad de bienes internos a las prácticas, y no sólo en sostener la forma de vida individual en donde el individuo puede buscar su bien en tanto que bien de la vida entera, sino también en mantener aquellas tradiciones que proporcionan, tanto

> a las prácticas como a las vidas individuales, su contexto histórico necesario (MacIntyre, 2001, p. 274).

Se aprecia entonces cómo MacIntyre hace inteligible un concepto unitario y central de virtud, el cual, según su propio criterio, ha quedado fuertemente justificado, y según Victoria Camps (1993), queda claro por qué lo que hoy hay que buscar son nuevas formas de comunidad que configuren determinados modelos de persona y nos permitan hablar de virtudes, o sea, de la excelencia que entrañan tales modelos.

- *Las tesis de MacIntyre y la educación*

Ahora se hará una aproximación sucinta a la utilidad que pueden tener las tesis de MacIntyre dentro del ámbito de las acciones educativas.

Es evidente que la argumentación de MacIntyre puede tener valiosas implicaciones en el campo de la educación en general, pero especialmente en el de la educación moral, pues sea porque se colija de sus tesis, o porque la tradición educativa así efectivamente lo demuestre, todo concepto de educación, en tanto que sea traducido a acciones prácticas, debe estar orientado a un fin. Sin embargo, de conformidad con este autor, cualquier fin que sea perseguido mediante la práctica educativa, en tanto que será determinado como un bien, debe estar integrado al bien que sea identificado como apto para una vida en su totalidad; la educación moral debe perseguir un bien que pueda entrar en armonía con el bien que los sujetos identifiquen como deseable para el conjunto de sus actuaciones. En ese sentido las tesis de MacIntyre contribuyen a entender una acepción aún más amplia del concepto de 'educación integral' permanentemente discutido en los ambientes escolares y académicos, ya que una educación moralmente adecuada del sujeto, por mostrarle la necesidad de la búsqueda del bien moral, es una especie de condición que le dispone para la búsqueda del bien en todas las dimensiones de su actuación social.

De este modo, un concepto auténtico de educación debe inclinarse a fomentar el desarrollo íntegro de la persona, y no podrá lograrse si no reconociendo que su meta la deben constituir verdaderos bienes. Si se quiere señalar una manera fácil de desvirtuar la educación, esta consiste

en declarar satisfecha la tarea de educar por el hecho de obtenerse logros en algún ámbito particular y aislado de la vida de los sujetos involucrados en el proceso, lo cual dificulta el objetivo de determinar criterios de excelencia que trasciendan las prácticas o actividades particulares, porque de acuerdo con el horizonte de la discusión aquí propuesta, la educación debe tomar la vida humana como una totalidad y, en el caso contrario, la educación será vista como una tarea compartimentada y sin unidad, lo que incide decisivamente en una negativa fragmentación del concepto de bien.

Esta concepción de la educación concuerda con la tesis de la unidad de la narración que es la vida de todo ser humano, de modo que la educación debe tender a la búsqueda de un *telos* que la conduzca desde los primeros estadios de la educación del niño hasta las etapas más avanzadas, puesto que de otro modo, como se ha dicho, se está asumiendo la vida de los seres humanos no como una totalidad, lo cual es un estorbo a la necesidad de hallar unidad y coherencia en su desarrollo. Si la vida humana no se asume en el proceso educativo como un todo unitario, no será posible determinar un concepto de bien al que sea dirigido todo el esfuerzo de educar, y de esa manera se genera, desde el interior mismo de la práctica educativa, una dificultad insuperable para alcanzar cualquier fin que sea un bien verdadero.

Dado que el bien es el fin al que tiende la vida entera de un ser humano, es de suponerse entonces que toda educación tiene un carácter moral, y en total coincidencia con el pensamiento de Aristóteles, la educación moral no puede ser vista como fruto del adoctrinamiento teórico, sino como una auténtica práctica, lo cual para MacIntyre significa 'en el interior de las *prácticas*': lo que puede dar forma a un carácter eminentemente virtuoso es la formación en el hábito práctico y no en una estéril instrucción teórica.

Educar es facilitar la tarea de alcanzar una vida a plenitud del sujeto como agente racional independiente, y en este sentido las ideas de MacIntyre conducen a admitir que la educación no puede sustituir a la persona en su compromiso de crecimiento y desarrollo. Por tanto, la educación no puede constituirse, por un afán "teoricista", en una limitante o un im-

pedimento a la adquisición de las destrezas y al descubrimiento de los bienes inherentes a cada estadio del desarrollo del sujeto, desarrollo que necesariamente se da en un contexto, y dentro del cual debe alcanzar a desenvolverse de modo crítico y reflexivo: aunque agente racional independiente, el sujeto se halla vinculado indisolublemente a un entorno en el cual ha sido educado y al cual le debe el carácter individual de su personalidad.

Por otra parte, el énfasis de MacIntyre en el carácter cooperativo de las prácticas posibilita establecer la vida en sociedad como condición indispensable para el logro de los bienes humanos auténticos, y de una realización plena de la vida del individuo. Por tanto, la educación ha de responder a este carácter cooperativo, pues en el aislamiento no es posible alcanzar a determinar que uno de los bienes fundamentales de toda educación es la obtención del bien común. En el aislamiento el individuo es incapaz de comprender que su condición humana depende de la amplia red de relaciones que le ayudan a obtener criterio propio, pero como resultado de su confrontación con los criterios de los otros miembros de su entorno. Es la vida en comunidad el factor que lleva a percibir la presencia del bien personal en el bien común.

Finalmente, la siguiente reflexión del español Manuel García de Madariaga es útil como cierre de este apartado:

> Deriva de lo anterior que el aprendizaje siempre ha de estar ligado a prácticas. Esto implica que en la tarea educativa se deben respetar los límites epistemológicos de cada disciplina, sobre todo a medida que se va avanzando en complejidad en la educación. Junto a esto, se ha de prestar una consideración más atenta hacia las destrezas y virtudes propias de cada materia, incluso en una escuela o centro educativo donde se impartan varias, considerando a cada una como una práctica distinta con sus propios criterios de excelencia, valoración y aprendizaje. La especialización consiguiente comporta que los maestros deban ser autoridades en las prácticas que impartan, tanto por su implicación vital en ellas, como por la posesión de las virtudes propias de quien ha llegado a la excelencia en ellas. Al mismo, tiempo una buena educación ha de hacer patentes aquellas virtudes que son válidas en varias e incluso en todas las prácticas, y ayudar al discernimiento de lo que hace a una acti-

vidad apta o no para "ampliar sistemáticamente" los bienes básicos del perfeccionamiento humano" (García de Madarriaga, 2009).

3.1.3. Ética del cuidado

- *Fundamentos de la ética del cuidado*

La noción de *cuidado* de sí –o de *inquietud* de sí– se constituye en la preocupación central, cuando no más importante, de la que debe ocuparse la filosofía para el pensamiento helenístico, antes incluso que de la preocupación por el conocimiento del mundo. Es en este contexto donde surge la famosa expresión socrática *conócete a ti mismo*, de tal suerte que, y en consecuencia, tanto *cuida de ti mismo* como *conócete a ti mismo* serían equivalentes en el ámbito del buen vivir y apuntarían ambas a un único objetivo: alcanzar la felicidad. La idea del cuidado de sí, en la perspectiva de esta teoría ética, logra un reconocimiento importante en los planteamientos de Michel Foucault (1986). A partir del pensamiento y práctica griegas, Foucault realiza un estudio sobre la importancia que tenía para ellos el cuidado de sí en estricta relación con la libertad o, en mejores términos, la libertad como *consecuencia* del cuidado y conocimiento de sí. Tan importante consideraba esta cuestión Foucault que en una entrevista con Raúl Fomet-Betancourt, Helmul Becker & Alfredo Gómez-Muller (1984), expresa:

> Los griegos, en efecto, problematizaban su libertad, la libertad del individuo, para convertirla en un problema ético. Pero la ética en el sentido en que podían entenderla los griegos, el *ethos*, era la manera de ser y de conducirse. Era un cierto modo de ser del sujeto y una determinada manera de comportarse que resultaba perceptible a los demás. El *ethos* de alguien se expresaba a través de su forma de vestir, de su aspecto, de su forma de andar, a través de la calma con la que se enfrentaba a cualquier suceso, etc. En esto consistía para ellos la forma concreta de la libertad: es así como problematizaban su libertad. El que tiene un *ethos* noble, un *ethos* que puede ser admirado y citado como ejemplo, es alguien que practica la libertad de una cierta manera. No creo que sea necesaria una conversión para que la libertad sea pensada como *ethos*, sino que la libertad es directamente problematizada como *ethos*. Pero, para que esta práctica de la libertad adopte la forma de un *ethos* que sea bueno, bello,

> honorable, estimable, memorable, y que pueda servir de ejemplo, es necesario todo un trabajo de uno sobre sí mismo (p. 99)[5].

Se evidencia, entonces, que las consideraciones alrededor del cuidado como base de la ética no sólo se remontan al pensamiento griego donde encuentran su origen, sino que alcanzan repercusiones en los ámbitos y dominios de la libertad, y avanzando un poco más, llegan incluso a las esferas de una teoría moral relevante en la actualidad: la ética del cuidado de Carol Gilligan.

Previo a esta iniciativa, en el pensamiento materialista de Max Horkheimer (1999) se propone una reivindicación del sentimiento moral cuando expresa su decidida reparación de morales idealistas, formales y abstractamente universales. Su propuesta apunta hacia una ética postidealista de la compasión y la justicia universales. Esta propuesta surgió como iniciativa a partir de un cuestionamiento que vivió el mismo Horkheimer: ¿cómo es posible que la propia felicidad se edifique sobre la experiencia de sufrimiento de otras personas? Esta experiencia marcada por la contradicción estuvo acompañada por la metafísica pesimista y la ética de la compasión de Arthur Schopenhauer. En su conjunto esto despertó en el pensamiento horkheimeriano una particular sensibilidad hacia el sufrimiento ajeno, la desdicha de los otros y la forma como eso se convierte en un impulso moral (Sánchez, 2001, p. 224).

Al destacar el impacto que tuvo la teoría schopenhaueriana en Horkheimer se puede afirmar que la propuesta de Schopenhauer es diametralmente opuesta en sus puntos esenciales a la ética kantiana. Mientras que en esta última toda virtud deriva de la reflexión abstracta, del concepto del deber y del imperativo categórico, en el caso schopenhaueriano el camino que fundamenta la ética es la vía empírica, indagando si se dan acciones específicas en la conducta humana a las que se les puede atribuir valor moral. En este sentido, la función de la ética no consiste en la prescripción de normas sobre cómo debe actuar el ser humano sino que trata de interpretar, explicar y reducir a su fundamento último la

[5] Entrevista con Michel Foucault realizada por Raúl Fomet-Betancourt, Helmut Becker y Alfredo Gómez Müller el 20 de enero de 1984. Publicada en la revista *Concordia* n.° 6,1984, pp. 99-116.

diversidad de la conducta humana en su aspecto moral. Por eso el modo de descubrir el fundamento último de la ética es el empírico, es decir, se trata de investigar si existen acciones humanas en las que es posible reconocer un auténtico valor moral (Schopenhauer, 1993, p. 220). Por esta razón en Schopenhauer la ética tiene un carácter fundamentalmente descriptivo.

De acuerdo con lo anterior, toda acción humana está precedida por una motivación suficiente y ello se constituye en ley de la voluntad humana. Si se actúa según el Imperativo Categórico el criterio será el miedo al castigo o la expectativa de una recompensa, mientras que en la perspectiva schopenhaueriana finalmente lo que mueve la voluntad a actuar es el placer y el dolor en general. Sin embargo, estas condiciones no pueden atribuirse a un agente en su condición individual, pues ello sería una práctica de índole egoísta; por el contrario, la acción se debe producir únicamente en razón del otro. Esto supone convertir el placer del otro en mi propio placer y su dolor en el mío propio (Ortega & Mínguez, 2006, p. 4; Schopenhauer, 1993, pp. 232-233).

Así se introduce la compasión como fundamento de la moral y por ende el fundamento de la moralidad en la naturaleza humana. Sólo en la condición de carencia y necesidad del otro se suscita el sentimiento de compartir el dolor, de sentir con el otro (Ortega & Mínguez, 2006, p. 4). De hecho, la primera manifestación de la compasión es un carácter de *justicia* en la medida en que "la misma compasión me retendrá de buscar la satisfacción de mis apetitos a costa de la felicidad de la vida de los individuos" (Schopenhauer, 1993, p. 238) y al mismo tiempo se remite a ayudar al otro para suprimir su sufrimiento. El sentido particular de la compasión en Schopenhauer adquiere una dimensión social en Horkheimer (1999). Se trata de una crítica dirigida a las estructuras sociales que impiden vivir en condiciones de dignidad y, por ende, se trata de una compasión solidaria que se constituye en compromiso político para transformar las estructuras sociales injustas.

En la perspectiva horkheimeriana, el problema ético no se circunscribe al problema de la fundamentación moral, sino a la explicación de la miseria contemporánea (Horkheimer, 1999, pp. 114-116). De acuerdo con

el fundador de la teoría crítica de la sociedad, en ningún momento se niega la importancia de la cuestión kantiana sobre "¿qué debo hacer?", pero sí se considera que este asunto no debe ser contestado únicamente desde el discurso universalista de una filosofía moral. Por tanto, se apela al planteamiento de un imperativo de tipo existencial que permita abrir las puertas hacia la formulación de una moral racional. Teniendo en cuenta esta urgencia, los núcleos de la reflexión moral deben ser la tendencia a la felicidad y con ello el interés por superar la injusticia social.

Cuando hay injusticia y condiciones de inhumanización, siempre habrá posibilidades para experiencias de dolor y miseria que, generalmente, serán vividas por la mayoría de los hombres. Por lo anterior, se explica por qué se ubica la aspiración humana de llegar a una situación racional definida por el concepto de "vida buena", donde el hombre en su integridad pueda ser realmente feliz.

Esta aspiración se define como un sentimiento moral que no es un imperativo racional, sino por el contrario, un compromiso existencial de hacerse cargo del sufrimiento. La educación se apropia de este sentimiento moral que brota de una experiencia de sufrimiento que lo constituye en un acercamiento solidario al otro, y que no desea resignarse con su suerte, sino que pugna por ser feliz. De ese modo, este sentimiento resulta ser evidente y por eso nadie debería atreverse a preguntar por su razón teórica de ser, pues tal sentimiento está dado como una necesidad vital (Horkheimer, 1999, pp. 135–136).

La idea del "sentimiento moral kantiano" y sus pretensiones universalistas de fundamentación se relegan a un segundo plano, para darle paso a una interpretación histórico–comprensiva que encuentra, tanto en la "experiencia dolorosa de la humanidad", como en los sentimientos de compasión y solidaridad política, sus principales fuentes de explicación. Estas expresiones del sentimiento moral permiten que se conciba al ser humano como un fin dentro de una sociedad que está en camino de buscar su racionalidad. Por tal razón, la compasión se comprende como experiencia compartida de la miseria y la solidaridad política como actitud cuya finalidad última es la felicidad total de los hombres.

A continuación se explicará porque estos sentimientos se constituyen en nuevos imperativos morales. En primer lugar, la compasión es un sentimiento que le permite al ser humano reconocer en el otro su dignidad de ser fin, pues gracias a esto se abren posibilidades hacia la reconciliación del individuo con la humanidad. El otro es digno de compasión, no porque sea un objeto doliente, sino porque es una persona herida, ultrajada y frustrada en su dignidad. Gracias al sentimiento de compasión se le reconoce su dignidad de ser fin y no se le utiliza como un medio que debe encuadrar dentro de una mentalidad de progreso incesante que busca la consecución de las más altas cotas de bienestar general. Por consiguiente, la compasión se instaura en la mediación sensible o naturalizada entre lo particular del sentimiento y lo universal de la dignidad humana.

Precisamente en la tradición judeocristiana se encuentra un ejemplo que ayuda a ilustrar el modo de proceder que debe adoptar la educación desde la visión de la compasión. En un texto del evangelista Lucas (Biblia de Jerusalén, 1998, pp. 1513-1514)[6], la pregunta por el prójimo se convierte en la pregunta por la universalidad de la dignidad humana. La "projimidad" es sinónimo de "aproximación" para Jesús, quien cambia la pregunta del maestro de la ley: "¿quién es mi prójimo?" por esta otra: "¿de quién debo hacerme prójimo?". En este sentido, la constitución del sujeto moral se produce en una relación intersubjetiva, en una aproximación al otro, de modo que la universalidad ya no puede entenderse como una emanación de conmiseración del "yo", sino que es una respuesta a la necesidad del "otro", cuyo grito es ahora lo definitorio de la universalidad. La respuesta a ese grito es la afirmación de que la universalidad ya no es una categoría positiva, utópica o ideal, sino que es la respuesta práctica a la presencia de la miseria. No hay sujetos morales más que como respuesta a esa demanda, donde el prójimo no es ya el necesitado, sino quien se aproxima a la víctima y desde allí reconoce su dignidad de sujeto (Mate, 1991, pp. 146-147).

En segundo lugar, la solidaridad política está relacionada con una de las ideas iluminadoras y fundantes de la teoría crítica de la sociedad: el

[6] Para efectos de esta reflexión, mirar en detalle: Lc. 10, 30-37.

anhelo universal de felicidad y su realización para la humanidad. Este anhelo se argumenta dentro de un estado natural de cosas que no requiere fundamentación, pues existe una peculiar fuerza normativa que va más allá de lo simplemente factual y que exige la pregunta por una identidad racional de la sociedad. En este sentido, por ejemplo, en la medida en que la factualidad del egoísmo, condición inhumanizante del presente, no sea minimizada, no se podrá llegar a una concepción de la felicidad del más alto orden y la potencialidad del sufrimiento se reducirá, pero en la práctica no será el ser humano más humano, es decir, más libre, autónomo y por lo tanto digno.

Por eso, los impulsos de la acción humana deben buscarse en aquella parte que tiene el "interés" de lograr la superación de la injusticia social. Con la aparición del interés, la filosofía moral es política e histórica; política, en cuanto hay un interés por eliminar la injusticia social, e histórica porque sus contenidos tienen que ver con la praxis humana y el desarrollo de la humanidad.

Este interés es comunicado por un sujeto que, por un lado, desea expresar su desacuerdo frente al *statu quo* que legitima las injusticias presentes y, por otro lado, busca la unificación de los intereses particulares y generales, cuya realización sólo es posible si son superadas las condiciones de la sociedad actual. Por eso, las exigencias modernas de libertad, igualdad y solidaridad, en lugar de ser abandonadas, deben ser efectivamente realizadas, en el marco de una ética de mínimos y de tolerancia efectivamente activa.

De ahí que el objetivo final de esta propuesta en el marco de una ética de solidaridad política sea tratar de saldar las quiebras entre razón y sentimiento, individualismo y comunitarismo, particularidad y universalidad. Esto ha demandado una propuesta ético–política que por su definición es tan sugerente como complicada; pero que, más allá de sus resultados, ninguna filosofía contemporánea preocupada por la vulnerabilidad de los individuos en la multiplicidad de procesos de exclusión social, podrá ignorar.

Si bien Schopenhauer y Horkheimer no hablan explícitamente de una ética del cuidado, sin lugar a dudas esta encuentra en los conceptos de

compasión y solidaridad política algunas de sus raíces de fundamento (Suárez, 2008). Esto igualmente se evidencia en el siguiente criterio: cuando Schopenhauer habla del "otro", en tanto motor de la acción moral, se podría afirmar que existe una crítica no sólo a la moral de la tradición kantiana, sino que también esboza una crítica a la idea de naturaleza humana que subyace a la teoría de justicia cuando se concibe a los seres humanos como individuos aislados, desconociendo que son profundamente sociales y tal condición no sólo la define el concepto de justicia. Lo anterior es una crítica a la tradición, por cuanto en ésta se excluyen los intereses de personas reconocidas en las sociedades contemporáneas de tradición comunitarista: niños, discapacitados, ancianos y, en determinadas ocasiones, mujeres (Hoyos, 2008, p. 3).

Cuando Carol Gilligan (1985) plantea el debate alrededor del feminismo, la teoría moral ha iniciado un recorrido intelectual que no ha culminado. Son todavía –hoy– muchos los autores que proponen un análisis exhaustivo de las relaciones que guardan entre sí las diferencias naturales específicas y las conductas y habilidades de los distintos géneros o, mejor, los contrastes entre un pensamiento moral femenino y un pensamiento moral masculino.

A partir de los trabajos de Gilligan se inicia la discusión sobre la existencia de una ética de lo público y una ética para lo familiar referenciada como ética del cuidado. Siendo Gilligan alumna de Lawrence Kohlberg desarrolló los dilemas esbozados por su maestro, pero haciendo énfasis en las maneras de argumentación que hacían las mujeres frente a los casos propuestos. Partiendo de lo anterior, Gilligan encontró en su estudio que mientras los niños asumen con mayor facilidad la atención de reglas o principios, las niñas ponen mayor atención a las condiciones y necesidades del contexto; asimismo, aquellos se interesan por la justicia, en abstracto, y estas por la atención cuidadosa del otro, de sus necesidades. Razón por la cual Gilligan apunta a la consideración de que las mujeres *razonan* con una *voz* diferente. En ese orden de ideas, esta voz que propone Gilligan sería la "voz del cuidado, mientras que la voz masculina es la de la justicia". En otras palabras, cuando se estudia la asignación de roles de género a lo largo de la historia, el resultado facilita apreciar que existen –indiscutiblemente– dos universos disímiles e

incompatibilidades no sólo relacionadas con el género en sí mismo, sino también con los roles desempeñados por cada uno de ellos: existe una esfera *pública* para los hombres y una esfera *doméstica* para las mujeres. A estos dos mundos les corresponden concepciones éticas distintas, la ética de la justica y la ética del cuidado, respectivamente.

Con base en estos resultados, se ha planteado una serie de críticas que se pueden identificar como falencias encontradas en el modelo propuesto por Kohlberg. Entre las principales son destacables las siguientes (ver tabla 5):

Tabla 5

Critica a la concepción de ética propuesta por Kohlberg

Aspecto analizado	Criterio de análisis
Universalización del modelo	A pesar de realizar su estudio con varones entre los 10 y 16 años, Kohlberg declara que, sin importar el medio en el cual se desarrolle un individuo, puede desarrollar todas sus capacidades, dejando de lado las situaciones culturales, sociales e históricas.
***Inexistencia* del medio**	Deja de lado los "reforzadores" sociales de la conducta y la interiorización de normas sociales y culturales, valiéndose siempre de los mismos valores en la presentación de los dilemas
Importancia de los valores emocionales	Olvida la relevancia de los valores emocionales para el crecimiento del niño, argumentando a favor de un crecimiento y avance como consecuencia de crisis repetidas en el desarrollo cognitivo.
Las características individuales	El modelo de Kohlberg ofrece "un individuo-tipo, racional, frío y abstracto", que sólo puede responder de una única manera: la correcta.
El aprendizaje y las habilidades sociales	Deja por fuera las habilidades sociales, desconociendo que su aprendizaje se convierte –en algunos casos– en una mejora en la conducta moral.

Una vez establecida la nueva concepción ética propuesta por Gilligan, ella va más allá cuando declara que su visión es es *esencialmente* incompatible con la ética de la justicia, principalmente en lo relacionado con las aptitudes morales, el razonamiento moral y los conceptos morales

(Kymlicka, 1995). En la siguiente tabla se sintetizan y especifican las principales diferencias entre la ética vista desde el principio de Justicia (Kohlberg) y la ética guiada por el principio del Cuidado (Gilligan) (Ver tabla 6):

Tabla 6
Diferencias entre las ideas sobre la ética propuestas por Kohlberg y Gilligan

Criterio	Ética (principio de justicia)	Ética (principio del cuidado)
Aptitudes verbales	Aprender principios morales.	Desarrollar disposiciones morales.
Razonamiento moral	Debe resolver problemas basándose en principios aplicables universalmente.	Las respuestas que se ofrecen son de acuerdo con cada contexto y necesidad.
Conceptos morales	Se debe prestar atención a los derechos y a la equidad.	Presta atención a las responsabilidades y las relaciones.

Estas diferencias merecen una asaz explicación. Según Hoyos (2008), si la ética del cuidado propende por el desarrollo de disposiciones morales más que por principios, lo hace atendiendo al postulado aristotélico de considerar que del hecho de que un sujeto conozca ciertos principios no se sigue el cumplimiento de los mismos, razón por lo demás suficiente para desarrollar en los individuos disposiciones para actuar de forma correcta, lo que, evidentemente, muestra que una ética que privilegia sólo los principios es *insuficiente*. En el segundo aspecto, el relacionado con el razonamiento moral, la ética del cuidado se inclina más por hallar soluciones aplicables a cada situación en particular, entre otras razones porque cada situación obedece a un contexto diferente, y abstraer las situaciones desemejantes en principios universales constituye –cuando menos–, una equivocación. El tercer punto alude a la consideración de la responsabilidad y las relaciones interpersonales como los conceptos morales de mayor importancia: la ética del cuidado rescata la idea y condición de que los seres humanos son frágiles, que no son individuos aislados y por ende constituyen una red de relaciones dentro de la cual prima la atención *de* y *hacia* los otros.

Atendiendo a lo anterior se encuentra que el discurso de la ética de la justicia puede equiparse con el individualismo y el egoísmo en tanto los deberes que se fundamentan en derechos se caracterizan por la no interferencia mutua mientras, por su parte, el discurso de la ética del cuidado se centra en la responsabilidad por el otro y el compromiso con el otro. Así las cosas, se comprende que para Gilligan el dolor sentido subjetivamente aparece como inmoral para las mujeres, sea el mismo justo o no, mientras que los hombres tienden a evaluar como inmoral sólo las cosas que son objetivamente injustas al margen de que el acto ocasione daños subjetivos (Kymlicka, 1995). En esta idea se considera que para la ética de la justicia, las personas, o mejor, los individuos, deben ser considerados de manera independiente, que es lo mismo que imaginar que estos [los individuos] son anteriores a las relaciones sociales, razón por la cual si alguien está siendo víctima de un dolor subjetivo, debe ser tenida en cuenta la posibilidad de si es una situación *objetivamente* injusta para que otros no se vean perjudicados.

La diferencia fundamental entre la propuesta de Kohlberg y la de Gilligan radica en que la primera se caracteriza por ser abstracta y universal, donde los factores situacionales y relacionales son irrelevantes; mientras que la segunda parte de la base de la responsabilidad que tiene en cuenta las obligaciones directas para con las otras personas. El primer modelo se preocupa por la recta defensa de los derechos, el segundo por el bienestar de los demás.

Sin embargo, no se trata sólo de mostrar las diferencias entre una concepción teórica y otra, sino de buscar una posible alternativa de integración. En tal sentido, Nussbaum (2006) muestra cómo la noción de justicia, a pesar de sus fronteras o límites, en su perspectiva tradicional, tiene un factor en su haber que es irrenunciable: el social. Por eso ella destaca el valor que tiene la teoría del contrato social, en particular la versión sostenida por Rawls (2002). No obstante, critica de esta perspectiva su incapacidad para responder a los desafíos que se presentan en determinadas condiciones de desigualdad. Por ello se concentra en las dificultades que surgen en el trato brindado a las personas con discapacidades físicas o mentales, cuando hay problemas entre diferentes naciones, o en lo que concierne al trato que debemos darle a los animales

no humanos. La alternativa que propone Nussbaum consiste en una teoría basada en la cooperación social y política que permite plantear unos principios orientados hacia la búsqueda de la justicia social.

Benhabib (1990) afirma en este sentido lo siguiente:

> El juicio moral de las mujeres es contextual, está inmerso en los detalles de las relaciones y las narrativas [...]. La contextualidad, narratividad y especificidad del juicio moral de las mujeres no es un signo de debilidad ni deficiencia, sino una manifestación de una visión de madurez moral que considera el yo como algo inmerso en una red de relaciones con los otros (pp. 120-121).

Más que una voz de las mujeres, se trata de la *voz de la diferencia* que de la mano de Gilligan se une a las críticas que se hacen desde el comunitarismo y otras perspectivas neoaristotélicas a las teorías neokantianas sustentadas en el formalismo, el cognitivismo y la universalidad (entiéndase en este estudio la propuesta de Kohlberg sobre la estructura moral y la ética discursiva de Jürgen Habermas). Los debates propuestos tanto por Kohlberg como por Gilligan recogen en su núcleo un asunto vital para la discusión ética: en la ética de la justicia la preocupación por la reivindicación de los derechos fundamentales y en la ética del cuidado la preocupación por las personas en sus diversas manifestaciones y concepciones de vida. En este sentido se busca que las relaciones humanas no sólo sean justas, sino que también se caractericen por ser cálidas, comprensivas, tolerantes y atentas a la fragilidad y contingencia humana (Alonso & Fombuena, 2006, p. 106).

A pesar de que la propuesta de Gilligan ha tenido una fuerte, considerable e importante influencia en el pensamiento feminista desde los años ochenta hasta nuestros días, sus fundamentos –tanto metodológicos como experimentales– han sido cuestionados, entre otros aspectos porque la muestra escogida no fue estadísticamente representativa de la sociedad en general y porque la metodología empleada no conducía a la distinción de los rasgos culturales o de clase social de los aspectos biológicos. Asimismo, se critica fuertemente la posición de algunas seguidoras de los planteamientos de Gilligan, según las cuales los deberes que postula una ética del cuidado implicarían sólo obligaciones con

personas con las cuales se está dispuesto a establecer un lazo o relación o vínculo personal. De este planteamiento se obtiene que no habría obligación de cuidado hacia personas que sufren en otras latitudes diferentes a la propia, ni se tendría por qué evitar la crueldad padecida por los animales que nos alimentan, con excepción de las mascotas que hacen parte de la protección en ambientes particulares. Otras críticas –un poco al margen de las líneas anteriores– postulan que los razonamientos de Gilligan, o mejor, los fundamentos de una ética del cuidado, suponen sólo un intento por *sentimentalizar* la falta de poder de las mujeres, situación por lo demás evidente.

- *Ética del cuidado y educación*

La ética del cuidado, clave para el reconocimiento de la diferencia y de la autenticidad en las relaciones humanas, concibe que la educación moral se refiere a la promoción de relaciones de cuidado. Esta perspectiva es un giro y desplazamiento importante en la reflexión sobre asuntos morales, debido a que la educación moral no se orienta única y exclusivamente a la autonomía individual y la justicia, sino que escucha una dimensión que articula de forma novedosa la teoría moral: la voz del cuidado, caracterizada por el cariño y la atención. Es una voz que va más allá de la concepción kohlbergiana y de la tradición kantiana de la voz de la justicia, asociada a principios de deberes y derechos morales; así, ningún derecho garantiza de primera mano que la gente establezca lazos y relaciones de autenticidad con otros, distintas de las que exige un adecuado funcionamiento de la sociedad civil (Baier, 1995, p. 51). Según Blum (1994), una teoría moral identificada exclusivamente con la idea de justicia empobrece la vida social y moral, por cuanto poco dice del vasto mundo de las relaciones de familia, amigos y comunidad que suceden en el mundo.

Por su parte, la voz del cuidado justifica el problema moral en responsabilidades que se encuentran en conflicto y que van más allá de derechos en conflicto. La resolución de ello requiere de una forma de pensamiento narrativo y contextualizado, que supera la idea de un discurso formal y abstracto. La imparcialidad del discurso moral pasa a un segundo plano, porque las decisiones de carácter moral se suceden en *relaciones humanas*

que tienen en cuenta la *contingencia y fragilidad humana*, cuya naturaleza tiene en cuenta las situaciones particulares que viven y experimentan los *seres humanos*. Desde la óptica del cuidado, por ejemplo, señala Mesa que "los conflictos entre los estudiantes de un colegio son analizados desde sus circunstancias particulares, personalidades y la manera como ellos pueden ser ayudados a mejorar las relaciones de cuidado. En contraste, la concepción de justicia los analiza en términos de derechos y deberes que apuntan a una decisión justa" (Mesa, 2005, p. 24).

En síntesis, el punto central de la controversia entre el cuidado y la justicia se puede compendiar de la siguiente manera: mientras la voz del cuidado asume que hay personas individuales que viven inmersas en situaciones de conflicto dadas por la red de relaciones y el contexto social, político y económico que los determinan, por su parte la voz de la justicia busca soluciones sin tener en cuenta necesariamente las particularidades humanas, lo cual permite que se apliquen reglas generales a situaciones específicas sin mayores miramientos.

Para comprender el impacto que tiene la nueva voz en la formación moral general y en la educación psicoafectiva en particular, resulta relevante destacar algunas características que explican la ética del cuidado. En primer lugar, existe una realidad básica que parte de la siguiente idea: la individualidad humana se define en un conjunto de relaciones. La concepción liberal de la autonomía es desplazada por la concepción de un ser humano conectado que disfruta de la compañía de otro. En este sentido, afirma Noddings (1984), el cuidado no es una virtud que se cultiva como la honestidad o la responsabilidad. Se trata de un atributo de la relación que existe con otro y eso requiere de un proceso de educación y compromiso (Mesa, 2005, p. 25). El cuidado requiere atención, es decir, "sentir con el otro". Por tanto, la educación, y su *ethos* particular, es una síntesis prudente entre el pensar y el sentir, que apela a los procesos cognitivos de sus actores, pero igualmente a sus emociones, deseos, ilusiones e intuiciones más profundas por saber cómo se aprende a ser mejores seres humanos.

La escuela es un escenario en el cual convergen *lo* público y *lo* privado, en tanto se encuentran aspectos tales como la normatividad que postula

la igualdad de todos frente a la ley y la regulación de las relaciones interpersonales propias de las instituciones escolares; es uno de los centros de aplicación por excelencia de una ética del cuidado. Como es fácil de concebir, la educación de los niños debe iniciar con la seguridad de que se encuentren bien, tanto a nivel de buenos tratos como de cuidados. En ese sentido, el cuidado en los menores alude a la construcción de lazos de tipo afectivo que les posibilite la práctica del cuidado con sus semejantes, de tal suerte que mientras se le prodigan los cuidados necesarios al niño, este a su vez aprende cómo hacerlo con quienes le rodean.

De igual manera, los cuidados dirigidos a los niños están orientados a la protección en cuanto a la alimentación, la salud, el perfeccionamiento de sus potencialidades y la estima de sí mismos, todo lo cual redunda en las esferas de la sexualidad, el libre desarrollo de la personalidad y el desarrollo de habilidades artísticas y deportivas, esenciales para el crecimiento saludable y en estrecha relación con el cuidado del cuerpo. En este orden, también se encuentra el cuidado de la mente de los niños, dirigido a fortalecer sus aprendizajes y a facilitarles la búsqueda y hallazgo de sus talentos; asimismo, los niños a partir de una ética del cuidado deben ser educados para cuidar de los otros con el propósito de fortalecer las relaciones que mantienen con los demás miembros de la institución (maestros, directivos, trabajadores, padres de familia), y que comprendan e interioricen el cuidado del entorno físico o la planta de las instalaciones compartida por todos.

3.1.4. Ética kantiana[7]

En la concepción ética de Kant se evidencia su compromiso de carácter incondicional con el problema de la obligación moral, la libertad humana y la dignidad del hombre. Este propósito deriva de las facultades del entendimiento justificadas por la razón y comprendidas como ejercicio de la voluntad. En tal sentido, el propósito de esta parte de la investigación es mostrar los elementos conceptuales que determinan la

[7] Agradecemos al profesor Vicente Durán Casas, SJ, vicerrector académico de la Pontificia Universidad Javeriana, por sus valiosas recomendaciones e indicaciones.

estructura de la ética kantiana y, a partir de ello, proponer la conexión que existe entre los principios éticos y los ideales de formación moral en la perspectiva de este pensador.

- *De qué se ocupa la ética de Kant*

En la *Crítica de la Razón Pura,* Kant elabora un ejercicio crítico en sentido negativo. Su propósito, en términos popperianos, es hacer una demarcación en relación con las pretensiones de conocimiento de la razón humana. En su búsqueda, Kant señala que algunas disciplinas como las matemáticas y la física han encontrado el camino de la ciencia. Por su parte la metafísica (entiéndase de aquí en adelante 'la filosofía'), no lo ha encontrado (Kant, 1998b, p. 19).

Las primeras parten de un principio: "sólo conocemos de las cosas lo que nosotros mismos ponemos en ellas" (Kant, 1998b, p. 21). Esto significa que se conoce de la realidad sólo aquello que cumpla con la condición de ser fenómeno, es decir, objeto de experiencia para el ser humano. De allí que la indagación por la estructura de las capacidades cognitivas humanas se constituye en una guía sobre los aspectos de la realidad empírica que se pueden conocer de modo *a priori.* En esta perspectiva, señala Kant, es posible comprender que se habita en un mundo natural de objetos situados en el espacio y el tiempo[8], y que a su vez están relacionados causalmente[9]. De acuerdo con esto, Kant (1998b) afirma que

[8] La Estética Trascendental es la parte de la *Crítica de la razón pura* (Kant, 1998b), que estudia la sensibilidad para averiguar el modo en que esta facultad colabora en el conocimiento *a priori*. Kant muestra que es preciso distinguir dos aspectos en toda intuición: las sensaciones son el elemento empírico, consecuencia de la influencia de los objetos en la facultad de conocimiento que denomina 'Sensibilidad'; y las formas *a priori* no son consecuencia de la influencia de dichos objetos sino el modo en que la Sensibilidad estructura las sensaciones. Se comprende, que desde las matemáticas, es posible considerar que el espacio y el tiempo son condiciones *a priori* de la sensibilidad porque son formas inherentes al sujeto que intuye los objetos que hacen parte de la realidad como fenómenos susceptibles de ser conocidos (Kant, 1998b, pp. 68-74).

[9] Este aspecto se analiza en la Analítica Trascendental. Ésta parte de la *Crítica de la razón pura* (Kant, 1998b) estudia la facultad del 'Entendimiento', y trata sobre las condiciones que permiten pensar los objetos dados por la sensibilidad. También indaga acerca del problema de las condiciones de posibilidad de los *juicios sintéticos a priori* en las ciencias de la naturaleza. Con ayuda del desarrollo de la física, Kant intenta hallar un

"sin sensibilidad ningún objeto nos sería dado y, sin entendimiento, ninguno sería pensado. Los pensamientos sin contenido son vacíos; las intuiciones sin conceptos son ciegas" (p. 93).

Kant se ocupó de las condiciones *a priori* de la sensibilidad y del entendimiento, en cuanto condiciones de posibilidad del conocimiento humano. En su comprensión de las tareas propias de la metafísica, el pensador prusiano enfatiza que la razón es una facultad distinta del entendimiento en la medida en que posee principios y conceptos que no dependen de los sentidos ni del entendimiento[10].

Por esta vía, Kant demuestra que existen tres ideas sin condicionamiento o dependencia alguna de la experiencia empírica humana. Se trata de las ideas de alma o unidad absoluta del sujeto pensante, mundo o unidad absoluta de las condiciones del fenómeno u objeto de conocimiento, y Dios o unidad absoluta de la condición de todos los objetos del pensamiento. A esta última, la idea de Dios, Kant la denomina "ideal de la razón pura" por cuanto contiene todas las perfecciones posibles y se constituye en un arquetipo regulador en la esfera de la razón práctica, es decir, de la moral.

Por el camino de la Dialéctica Trascendental Kant demuestra que las ideas metafísicas no tienen fundamento de carácter científico, pero no por ello carecen de sentido, pues contribuyen a la comprensión de los fines prácticos humanos. En ello se ampara la idea de que la razón impone unas leyes morales. Al respecto afirma Kant:

principio de unidad del saber y lo encuentra en la deducción trascendental de las categorías, las cuales son consideradas como las reglas que unifican o sintetizan la diversidad dada en espacio y tiempo. El principio de esta unificación es la autoconciencia (lo que Kant llama apercepción), en cuanto posibilidad para que el sujeto produzca la unidad de la experiencia (Kant, 1998b, p. 195).

[10] En la Dialéctica Trascendental, la pregunta kantiana por las condiciones de posibilidad del conocimiento, es decir, cómo es éste posible, se modifica desde el punto de vista de la metafísica, pues la pregunta de fondo no es ésta, sino la siguiente: ¿será que, en la metafísica, es posible hablar de conocimiento?

> Es necesario que el curso entero de nuestra vida se someta a máximas morales, pero, al mismo tiempo, es imposible que ello suceda si la razón no enlaza con la ley moral –que no es más que una idea– una causa eficiente que determine para la conducta que observe esa ley un resultado que corresponda exactamente a nuestros fines supremos, sea en esta, sea en otra vida (Kant, 1998b, p. 634-635).

En contradicción con la filosofía tradicional donde la posibilidad de la ley moral depende de la existencia de Dios, en Kant la posible existencia de Dios deriva, de acuerdo con la cita anterior, de la moral.

En consecuencia, aunque exista un mundo que dependa de un orden causal que condiciona según sus características las posibilidades de su conocimiento, no se puede desconocer que existen otras ideas que no se derivan necesariamente de ese mundo natural. En este escenario, Kant considera que la *causalidad natural* y la *libre voluntad* son compatibles siempre y cuando la libertad humana no sea considerada como una extensión del mundo natural. Por tanto, la capacidad de obrar de forma autónoma, aspecto del cual se ocupa la ética de Kant, se aborda desde una pregunta particular: *qué debo hacer.*

- *Qué debo hacer, una aproximación sobre la concepción del deber: "no debe hacerse un acto porque sea bueno, sino que es bueno porque debe hacerse"*

Los sistemas éticos anteriores a Kant, en particular el aristotélico, buscaron la justificación de la moralidad en el fin de los actos. Para dichos sistemas el carácter de bondad de los actos humanos se encontraba subordinado a la consideración de un fin concreto, específico y determinado. Kant critica esta postura y propone que los principios de la ética se conciben según procedimientos racionales orientados a establecer una forma o ley moral para la razón práctica que sirve para cualquier tipo de contenido o acto, independiente de su particular finalidad. Sólo basta con que el principio moral esté encaminado para orientar la razón práctica de todos los seres humanos. Este principio *(forma)* moral, Kant lo denomina "ley moral" o "imperativo categórico".

Esta propuesta parte de una evidencia práctica que se puede definir como cuestión de hecho: los seres humanos, en el curso de su acción práctica,

siguen determinados mandatos de carácter incondicionado. Esto quiere decir que la acción humana está mediada por la idea de la obligación (un deber) de cumplir un conjunto de reglas aunque muchas de estas no le resulten favorables a sus intereses prácticos. Lo anterior se explica del siguiente modo: así como en el ámbito teórico Kant partió del "giro copernicano" para mostrar cómo era posible el conocimiento humano, en el mismo sentido el ámbito de lo práctico contiene una expresión de este giro: si dentro de las inclinaciones de la naturaleza humana está la idea de *apetecer el bien*, finalmente lo que conduce y orienta la acción humana es el *reconocimiento interior del deber,* por tanto, el auténtico bien no es otra cosa que el cumplimiento del deber.

Allí está de antemano un presupuesto según el cual hay un valor absoluto que orienta la acción humana: se trata del valor de las personas, incluyendo el de cada quien en su sentido particular. Esto justifica la forma y el tono vertical del imperativo categórico, el cual se expresa en términos tales como "se debe hacer *X*" o "no se debe hacer *Y*", a diferencia de los imperativos hipotéticos que tienen generalmente la fórmula "si quieres *Y*, entonces debes hacer *X*". Ejemplos del primero podrían ser consideraciones como las siguientes: "nunca debes decir mentiras", "cuando hagas una promesa, debes cumplirla", "di la verdad", "respeta los derechos del otro", "cumple tus deberes", "ayuda a quien se encuentre en peligro". Ejemplos de los segundos son propuestas como "si quieres ir a vacaciones, debes ahorrar dinero", "si en tu meta está ser el primero de la clase, debes esforzarte más en tu estudio independiente", "quien quiera ser el capitán del equipo, debe demostrar que es un buen líder".

Cabe anotar que el carácter obligatorio del imperativo categórico no depende de la forma semántica o gramatical de su formulación. Por ejemplo, el mandato "si tienes hijos debes procurarles una buena educación" es categórico así su estructura gramatical responda a la formulación de un imperativo hipotético, cuya forma lógica es: "Si *X* entonces *P*".

Tanto el imperativo categórico como los imperativos hipotéticos se registran bajo el concepto de *principios de la razón práctica.* Según Kant (2002, p. 35), los principios prácticos son proposiciones que contienen una determinación universal de la voluntad y, por tanto, a ella se

subordinan varias reglas prácticas. Son objetivos o *leyes prácticas* cuando la condición se reconoce objetiva, es decir, válida para la voluntad de todo ser racional. Son subjetivos o *máximas* cuando la condición es considerada por el sujeto como válida únicamente para su voluntad. El problema que plantea Kant en este punto es este: *en qué condiciones un principio práctico puede valer como ley.* El criterio para tratar esta cuestión es el siguiente: la ley práctica (o ley moral) debe ser objetiva (significa que debe ser necesaria y universal). Por tanto un principio vale como ley siempre y cuando tenga validez universal (valer para toda voluntad o para la voluntad "en general"). Si no cumple con esta condición, es simplemente una máxima.

Para clarificar esta consideración y establecer los presupuestos y condiciones formales del imperativo categórico, Kant postula una serie de teoremas que le permiten explicar de modo más preciso y científico el carácter de objetividad que debe constituirse para hablar de ley moral. Para cada uno de los pares de teoremas que a continuación se van a presentar, se hará una interpretación de los mismos, con el fin de generar un espacio para su comprensión pedagógica dados los propósitos y fines de esta investigación. Estos teoremas son tomados de *La Crítica de la razón práctica* (1788):

Teorema I	"Todos los principios prácticos que suponen un objeto (materia) de la facultad apetitiva como motivo determinante de la voluntad, son todos ellos empíricos y no pueden proporcionar ley práctica alguna" (Kant, 2002, p. 37).
Teorema II	"Todos los principios prácticos materiales son, como tales, sin excepción, de una y la misma clase, y pertenecen al principio universal del amor a sí mismo o felicidad propia" (Kant, 2002, p. 38).

En estos teoremas se expresan principios materiales en cuanto determinan la voluntad mediante objetos ofrecidos al deseo. En el fondo buscan la consecución de la felicidad. Estos principios no pueden ser de carácter universal, pues no hay y no puede haber un acuerdo "universal" acerca de lo que se desea o acerca del objeto en el que se cifra la felicidad. En tal sentido, los imperativos hipotéticos, enunciados anteriormente,

cumplen con lo establecido en estos teoremas, pues sólo empíricamente puede definirse cómo alcanzar la felicidad. Por tanto, las filosofías morales guiadas por principios materiales no pueden determinar la moral de modo necesario y universal, no tienen ley alguna y por ende sólo son máximas.

Teorema III	"Si un ser racional debe pensar sus máximas como leyes prácticas universales, puede sólo pensarlas como principios tales que contengan el fundamento de determinación de la voluntad, no según la materia, sino sólo según la forma" (Kant, 2002, p. 44).
Teorema IV	"La autonomía de la voluntad es el único principio de todas las leyes morales y de los deberes conformes a ellas; toda *heteronomía* del albedrío, en cambio, no sólo no funda obligación alguna, sino que más bien es contraria al principio de la misma y de la moralidad de la voluntad" (Kant, 2002, p. 52).

En estos teoremas, la materia u objeto no determina a la voluntad; queda la forma, es decir, el carácter de universalidad de la ley. La ley fundamental dice *cómo debe querer la voluntad* no lo que ella *deba querer,* por cuanto sería una máxima material. La ley dice: "obra de tal manera que tu máxima pueda valer como ley". Esto señala que el comportamiento pueda ser *universalizable* y convertirse en ley para todos.

El carácter de obligatoriedad que tiene este concepto de ley moral no tiene relación alguna con el carácter coactivo de la normatividad jurídica. El deber ser de la ley moral es dado por la condición misma que se tiene como especie de seres humanos, es decir, que el "se debe hacer" o "no se debe hacer" es legítimo, independientemente de la presión del marco legal o de alguna concepción de vida en particular, pues como especie, el ser humano está en capacidad de reconocer el verdadero respeto por los valores propuestos en la obediencia a los principios morales que implica el imperativo categórico.

- *El carácter de formalidad del imperativo categórico*

Es tarea de la ética identificar los rasgos formales del imperativo categórico para poder aprehender de este la forma de la razón y su condición de ser norma moral. Dicho rasgo de formalidad Kant lo va develando

a través de las formulaciones que hace del imperativo categórico, pues por medio de ellas se puede evaluar si una máxima (o principio moral) cumple con las condiciones de ser ley moral. Los rasgos de racionalidad que explícitamente están en las formulaciones del imperativo categórico son los siguientes:

- *Rasgo de Universalidad*

Se parte de la idea de que "el principio moral tiene que ser un principio para todos" (O´Neill, 1993, p. 255). Es decir que lo que se propone como máxima debe quererse como principio universal, o sea, que sea *universalizable*. Se trata, en el mejor de los casos, de basar la vida y sus acciones en el rechazo de máximas que no sean universalizables, y optar por principios de carácter universal que hagan válidos aquellos actos que se realizan por deber.

En este sentido, el imperativo categórico se formula como ley fundamental de la razón práctica pura en los siguientes términos: "obra de tal modo que la máxima de tu voluntad pueda valer siempre, al mismo tiempo, como principio de legislación universal" (Kant, 2002, p. 49). En la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (1785) se propone esta formulación con un propósito claro: en el imperativo categórico se expresa la determinación necesaria y suficiente de la voluntad (la forma de la ley) y por lo tanto su validez no depende de la modificación y contingencia de las circunstancias (aspecto que sí afecta los imperativos hipotéticos o propios de las morales materiales).

En esta obra las formas de expresión del criterio de universalidad son las siguientes: como ley universal: "obra según la máxima a través de la cual puedas querer a la vez que se convierta en una ley Universal" (Kant, 1996, p. 171) y, como ley de la naturaleza: "obra como si la máxima de tu acción se fuese a convertir por tu voluntad en ley natural universal" (Kant, 1996, p. 171).

De acuerdo con la interpretación de O´Neill (1993), esta presentación del imperativo categórico expresa que la idea del deber aquí es "perfecta", por cuanto los enunciados son completos dado que valen para

todos los agentes en todas sus acciones con otras personas (por ejemplo: no prometer en falso, abstenerse de la coerción, abstenerse de cometer actos cargados de violencia). Son obligaciones que pueden satisfacerse respecto a todos los demás y por lo tanto son acciones que van en correspondencia con los derechos de la libertad negativa. El mismo Kant ilustra esta idea con los siguientes ejemplos:

a. La máxima de quitarse la vida cuando esta promete más dolor que agrado es contraria al deber, pues no puede ser ley universal: una naturaleza regida por ella se contradice al dar a una misma sensación las misiones opuestas de fomentar y destruir la vida (Kant, 1996, pp. 171 y 173).

b. La máxima de pedir dinero prestado bajo promesa de devolverlo pero sin intención de hacerlo, tampoco es lícita, ya que al ser elevada a ley universal de la naturaleza se contradice a sí misma, por cuanto su seguimiento por todos haría imposible lo que pretendo al adoptarla: que mi promesa sea creída y se me preste el dinero (Kant, 1996, p. 175).

c. Quien no cultiva sus talentos naturales para evitar el esfuerzo que ello le supondría; ese perezoso no puede querer el desarrollo de todas sus facultades como útiles para cualquier clase de fines (Kant, 1996, p. 175).

d. Quien niega su ayuda a quien ve que la necesita puede querer la universalización de su máxima, esto es, que todo el mundo hiciese lo mismo que él, pues en ese caso caería en la contradicción de verse privado, por su propia voluntad, de la ayuda que podría necesitar y le gustaría recibir (Kant, 1996, p. 177).

¿Qué deriva de este ejercicio?:

a. De los ejemplos 1 y 2 se deduce que hay máximas que no pueden ser pensadas de ninguna manera como leyes universales. Estos ejemplos atentan contra un deber estricto. Los ejemplos 3 y 4 pueden ser pensados como leyes universales, mas no pueden ser queridas como tales. Estos ejemplos atentan contra un deber amplio (Kant, 1996, p. 177).

b. Quien adopta una máxima contraria al deber no cae en la contradicción de querer que valga universalmente. Lo que sí hace es suspender la validez, aquí y ahora, del imperativo categórico (Kant, 1996, p. 177).

c. El imperativo categórico expresa el concepto del deber, aunque hasta el momento no se haya demostrado su validez y realidad (Kant, 1996, p. 181). Ello no deriva de una propiedad específica de la naturaleza o de la voluntad humana, pues perdería su carácter de universalidad y sería un principio solamente subjetivo (Kant, 1996, p. 181). Por tanto, la ley de obrar sólo siguiendo el criterio de máximas universalizables se debe obtener de forma *a priori.* Se trata de atenerse exclusivamente a lo que la razón por sí sola prescribe a nuestra voluntad, pues sólo ella, sin ningún contenido empírico, puede aspirar a determinar qué debe suceder (Kant, 1996, p. 183).

- *Rasgo de los fines en sí mismos*

Se parte del principio según el cual "se habla y expresa la responsabilidad que en nuestra acción debemos tener en consideración con las personas" (O´Neill, 1993, p. 258). Esto implica que además de adoptar las máximas comprensibles a nivel racional en tanto universalizables, hay que respetar en todo escenario de actuación la capacidad de actuar y decidir de los demás. Esto por una consideración que para Kant es incondicionada: se deben respetar a los seres que tienen un valor absoluto que, en su condición de seres racionales, tienen la dignidad de seres libres. En este sentido, los principios que se deben adoptar para no utilizar a los demás serán los principios mismos de justicia que se identifican al considerar qué principios son universalizables para los seres racionales.

De esta idea deriva la siguiente formulación del imperativo categórico: "obra de modo que uses la humanidad en tu persona y en la de cualquier otro siempre a la vez como fin, nunca meramente como medio" (Kant, 1996, p. 189) A partir de ello, Kant propone los siguientes ejemplos:

a. Quien se suicida para no sufrir más está disponiendo de su propia persona como si fuese una cosa, un mero medio (Kant, 1996, p. 189).

b. Quien promete en falso, o vulnera de algún modo los derechos de otra persona, se está valiendo de ella como un mero medio, pues esa otra persona no puede estar de acuerdo con mi modo de tratarla ni por tanto contener el fin de la acción correspondiente (Kant, 1996, p. 189)[11].

c. No basta con respetar la índole de fin en sí de una persona, sea esta la propia o sea ajena, sino que se ha de fomentar de forma positiva, desarrollando todas mis facultades (Kant, 1996, p. 430) o procurando la felicidad de los demás haciendo propios sus fines (Kant, 1996, p. 191).

¿Qué deriva de este ejercicio?:

a. Es un principio de carácter racional, no tomado de la experiencia y eso lo hace ser universal.

b. Por tanto, no es un fin subjetivo que de forma particular se persiga, sino que es un fin objetivo "cuya volición es condición restrictiva de la de cualquier otro" (Kant, 1996, p. 191).

Por tanto, la falta de consideración hacia los demás o a uno mismo como fin, es visto por Kant como una falta de virtud u obligación imperfecta. Obligaciones de este tipo no pueden prescribir un cumplimiento universal: no podemos ni ayudar a todas las personas necesitadas, ni desplegar todos los talentos posibles. Sin embargo, no se niega que deba haber un rechazo a la indiferencia de ambos hechos en la vida humana. Rechazar esa indiferencia ya es una muestra, desde la concepción kantiana, de respeto hacia la persona y en especial a la dignidad humana.

[11] En este sentido, el Imperativo Categórico es distinto del principio que nos prohíbe hacer a los demás lo que no querríamos que nos hiciesen, pues este deja fuera los deberes hacia sí mismo y otros muchos-como el de ser benéfico o el de condenar a un criminal (Kant, 1996, p. 189).

- *Rasgo del reino de los fines*

A propósito de la idea del contrato social en Rousseau, Kant plantea la idea del "reino de los fines" en el que cada persona, al mismo tiempo, es autolegisladora de sí y a su vez está sujeta al ordenamiento de la ley. Esto quiere decir que si cada uno se autolegisla de forma autónoma, entonces lo legislado cumple con la condición de respetar el estatus de legisladores de los demás. De este modo Kant define que una máxima puede ser considerada ley moral si ella se proyecta como ley en un reino futuro donde los seres racionales, efectivamente, llegarán a tratarse como fines y no como medios.

De esta idea se deriva el concepto de reino de los fines:

> el concepto de todo ser racional, que tiene que considerarse a través de todas las máximas de su voluntad como universalmente legislador para enjuiciarse a sí mismo y a sus acciones desde este punto de vista, conduce a un concepto a él ajeno muy fructífero, a saber, *al de un reino de los fines* (Kant, 1996, p. 197).

En esta forma del imperativo categórico, Kant introduce una relación entre ley moral y el concepto de autonomía, pues sólo las máximas a través de las cuales la voluntad de un ser racional puede considerarse a sí misma como legisladora universal hacen posible un reino de los fines y son por ello morales. Por tanto, la moralidad, entendida como condición de autolegislación en el ser humano, implica el reconocimiento de la dignidad como posibilidad de lo humano (Kant, 1996, pp. 199 y 201). El ser humano al ser partícipe del reino de los fines y de una legislación universal en la que es posible su propia autolegislación, es en últimas la apuesta por la autonomía de los seres racionales como sujetos morales (Kant, 1996, p. 201).

- *Libertad y autonomía*

La riqueza del imperativo categórico estriba en que obedecerlo no sólo evidencia el respeto que se profesa hacia los demás, sino el respeto y la estima hacia uno mismo. La voluntad, al ser legisladora de sí, exige que el seguimiento a la ley moral se encuentre por encima de cualquier otro

interés o propósito. De allí surge su característica de "categoricidad" y, por tanto, el carácter incondicionado del imperativo moral kantiano (Kant, 1996, p. 195).

La autonomía de la voluntad es el concepto que justifica la última formulación del imperativo categórico que se presenta en este trabajo:

> La voluntad, así pues, no es meramente sometida a la ley, sino que es sometida de modo tal que tiene que ser considerada también como *autolegisladora*, y precisamente por eso sólo entonces como sometida a la ley (de la que ella misma puede contemplarse a sí como autora) (Kant, 1996, p. 193).

En esta formulación se evidencia que el reconocimiento de la universalidad del imperativo categórico es finalmente un principio de obediencia del ser humano consigo mismo, pues no son "órdenes" o "mandatos" que viene de afuera, sino que emanan de la voluntad del individuo como sujeto moral. Aquí se entiende la autonomía como ejercicio de la libertad, en donde la posibilidad de decidir por sí mismo de forma autónoma es el reconocimiento de que los seres humanos no tienen precio sino dignidad y por tanto la libertad es, a juicio de Kant, la cualidad humana por excelencia. El ser humano, como afirma Cortina (2001) es "considerado el protagonista de su propia vida, de modo que se la ha de considerar como *alguien,* no como algo, como un fin, y no como un medio, como una persona, y no como un objeto" (p. 73).

- *Concepto kantiano de educación*

Indudablemente, la concepción kantiana de la educación se encuentra permeada y regulada por los principios que justifican y definen en su sentido práctico la idea de "ley moral". Así como en su escrito sobre *¿Qué es la Ilustración?* (1784) (Kant, 1998a) Kant enunciaba y pronosticaba que esta época no era ilustrada, sino que se encontraba en proceso de Ilustración, de la misma manera se podría afirmar que el género humano no es aún testigo de una época moralizada, sino que está en proceso de moralización. En esta dinámica la educación se concibe como un ideal de perfección que no ha sido alcanzado por la experiencia y por tanto se encuentra en construcción. Por lo anterior, la educación con-

lleva un doble carácter: por un lado, es *proceso* en relación con lo vivido como experiencia de '*socialización*' y, por otro lado, es *proyecto* en la perspectiva de '*trascendencia*' de horizontes posibles de realización[12].

Esta aproximación al concepto de educación demarca igualmente una concepción antropológica en Kant: el hombre es un ser educable no sólo en cuanto posibilidad sino como parte constituyente de la esencia de lo humano, lo cual se constituye en materia de distinción en relación con otras especies de la naturaleza, pues la única criatura que requiere de educación para realizar la perfección de su naturaleza es el hombre (Kant, 2004, p. 28). A través de ella se le puede dar forma a la humanidad, por cuanto esta se encuentra dispuesta a ser parte de su progreso constante. Por tanto, la educación no es un proyecto de desarrollo individual de cada ser humano, sino que cada persona en su particularidad se involucra en una dinámica comunitaria de desenvolvimiento como especie humana.

La viabilidad de este proyecto parte de una idea que es clara en Kant. Se trata de su confianza en que los seres humanos tienen el germen para obrar según el criterio de bien. Recuérdese que para Kant "actuar bien" es "actuar por deber". Por ende la educación es el camino para acercar la esencia del hombre a su deber ser, el cual consiste en hacerlo moral de acuerdo con las ideas del deber y la ley (Kant, 2004, p. 59). Para que esto sea posible, Kant habla del aprendizaje de unas *destrezas* y de unos *hábitos* orientados a la formación en la moralidad, lo cual no es otra cosa que actuar según la formalidad del "imperativo categórico".

El camino que señala Kant para lograr este propósito se concreta por medio las siguientes fases de formación: *los cuidados*, particularmente asociados a la asistencia y manutención proferida por los padres, en don-

[12] Bowen y Hobson (2004, p. 12) definen la socialización y la trascendencia en los siguientes términos: por socialización se entiende el proceso social básico por el cual las personas adquieren la cultura de su sociedad. La trascendencia hace alusión a la dinámica humana de ir más allá de las limitaciones que las prácticas conservadoras imponen al pensamiento y a la acción. Por tanto, la idea de trascendencia, aplicada a la educación, proporciona una visión más amplia, que trasciende los lindes e imaginarios impuestos por la sociedad.

de el hombre aprende a tener cuidado de sí, es decir, incorpora en su naturaleza la capacidad de no causarse daño o la experiencia del autocuidado; *la disciplina*, asociada a los primeros años de formación, le permite al hombre habituarse a ser responsable de sí; y *la instrucción,* relacionada con la formación en la cultura y a los años de formación media y superior, busca formar al hombre en la esfera de la vida comunitaria donde la dignidad adquiere el sentido de ser una experiencia de la humanidad en su sentido universal.

Por tanto, en su naturaleza y sus fines la educación busca moralizar al hombre. Se trata de encontrar y asumir una forma de vida, matizada por una racionalidad que vale igual para uno y para todos. En la idea de que la "educación hace hombre al hombre" (Kant, 2004, p. 27), se encuentra el germen a partir del cual la racionalidad moraliza desde la incorporación y socialización del imperativo categórico. En la educación, éste se convierte en dominio público, por cuanto es la posibilidad de vivirlo como cultura. Como afirma Vargas (2004):

> *La educación es un dispositivo para el perfeccionamiento de la naturaleza humana;* pues, puede decirse fenomenológicamente: *la cosa misma* de la que ella se ocupa es de elevar la humanidad a su más alto sentido, quiere esto decir: se trata de realizar la esencia de lo humano como tal, primero fundando su sentido en la mera razón; y, luego, disponiendo a todos y cada uno de los ciudadanos para encarnar ese sentido de historia y cultura. En esto consiste una "buena educación" (p. 10).

Esta exigencia y reto para cualquier proceso que quiera llamarse educativo merece darle el calificativo de "proyecto intergeneracional" (Kant, 2004, p. 26 y 28). Esto indica que aunque existan las condiciones en la naturaleza humana para alcanzar condiciones de moralidad, ello no obvia un hecho que es indiscutible en la educación: el ser humano, en su realidad de ser finito, es naturalmente perfectible. La educación, por tanto, es un "proceso y proyecto de una humanidad que llegará a su propio destino, a un destino autoimpuesto que da sentido a todas las operaciones vitales de cada uno de los miembros de la especie" (Vargas, 2004, p. 10).

En síntesis, se puede afirmar que la finalidad última de la educación no es el adiestramiento en técnicas asociadas al dominio de habilidades o destrezas específicas que certifican un tipo de funcionalidad en el contexto fabril. Se trata de algo más comprometedor y por lo tanto de una alta dosis de responsabilidad, por cuanto sus consecuencias no sólo afectan a la vida práctica del aprendiz, sino que tienen efecto sobre la humanidad misma. Por ello, Kant afirma que el fin último de la educación es ilustrar a los hombres. Esto implica hacer que los seres humanos sean prudentes para que puedan vivir en sociedad y lograr que se moralicen para que elijan los fines buenos (obrar por deber), aceptados por todos y cada uno de los hombres. En palabras de Kant, se trata de lo siguiente:

a. Es preciso atender a que el hombre sea también prudente, a que se adapte a la sociedad humana para que sea querido y tenga influencia. Aquí corresponde una especie de enseñanza que se llama *civilidad*. Exige ésta buenas maneras, amabilidad y una cierta prudencia, mediante las cuales puede servirse de todos los hombres para sus fines. Se rige por el gusto variable de cada época. Así agradaban aún hace pocos años las ceremonias en el trato social (Kant, 2004, p. 31).

b. Hay que atender a la moralización. El hombre no sólo debe ser hábil para todos los fines, sino que ha de tener también un criterio con arreglo al cual sólo escoja los buenos. Estos buenos fines son los que necesariamente aprueba cada uno y que al mismo tiempo pueden ser fines para todos (Kant, 2004, p. 31).

En consecuencia, el acto de *moralizar* es lograr que el hombre se habitúe a vivir según los preceptos de la razón. Se trata de una opción por la formación del carácter según el criterio de la autonomía en perspectiva de alcanzar la mayoría de edad. Esto se logra mediante un proceso que, primero, reconoce la importancia de *obedecer la voluntad de quien guía,* para luego *reconocer la voluntad comprendida como razonable y buena* para toda la humanidad.

Indudablemente, en la perspectiva kantiana, la formación de una buena voluntad implica la combinación de dos elementos aparentemente opuestos: libertad y coacción. En tal sentido afirma lo siguiente:

> Es necesario, ante todo, la obediencia en el carácter de un niño, particularmente en el de un alumno. Ésta es doble: en primer lugar, una obediencia absoluta al director, y luego, a la razonada y recta del que dirige. La obediencia puede nacer de la coacción y entonces es absoluta, o de la confianza y entonces es razonada. Esta obediencia voluntaria es muy importante, pero aquélla es en extremo necesaria, porque prepara al niño al cumplimiento de las leyes, que después tiene que cumplir como ciudadano, aunque no le agraden (Kant, 2004, p. 52).

Es indudable que en la perspectiva kantiana hay una postura radical y crítica frente a aquellos presupuestos morales que, en términos de acción, le dan validez a la premisa de que "todo vale" y es justificable. Sin lugar a duda, Kant señala que el ser humano, desde su dimensión práctica, tiene una responsabilidad no sólo con el destino de cada uno en forma particular, sino con el de todos los seres humanos entendidos como generación humana. Se trata, como indica Vargas (2004), de ir de la subjetividad al sentido íntimo de responsabilizarse con el ser en el mundo y, en el mismo sentido, se busca ir de la humanidad universal hacia la realización humana del sujeto.

3.1.5. Ética de la justicia

La teoría cognitivo-evolutiva del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg intenta fundamentar el proceso del desarrollo moral del ser humano. Su idea esencial es que existe un desarrollo natural en el pensamiento moral del ser humano que se sucede a través de seis etapas progresivas y consecutivas, las cuales se dan independientes de las culturas que existen en el mundo. A Kohlberg le tomó más de 20 años estudiar la evolución de la comprensión moral, de manera que su producción científica al respecto es abundante, y aborda diferentes aspectos relacionados con el desarrollo moral del ser humano.

Dada la riqueza conceptual y los variados aspectos del desarrollo moral tratados por Kohlberg en su obra, en este apartado del capítulo se hará una presentación general de su teoría del desarrollo moral a partir de los siguientes planteamientos: ¿cuáles son las concepciones que la sustentan?, ¿cómo son y cómo se desarrollan las etapas de su modelo sobre

el desarrollo moral?, ¿cuál es el dominio de aplicación de su teoría?, y ¿cómo se puede aprovechar su teoría en la educación moral?

- *La concepción cognitiva del desarrollo moral*

Adela Cortina (1996; 1992) considera que tanto la ética como la moral, en el lenguaje ordinario, hacen referencia a una forma de saber que orienta al individuo con el fin de forjar en él un buen carácter. Sin embargo, en el ámbito de la filosofía práctica, el saber moral es diferente del saber ético. El primero hace parte del conocimiento cotidiano o, más bien, del saber que le brinda la posibilidad a los hombres de ser prudentes y justos y, el segundo, es una reflexión sobre el saber moral, es decir, aquella parte de la filosofía que reflexiona sobre una dimensión en los hombres denominada *moral*; la ética es un saber actuar de modo racional en el conjunto de la vida. Por tanto, se trata de distinguir –como plantea Aranguren– entre "moral vivida" y "moral pensada" (Aranguren citado por Cortina, 1996).

La teoría del desarrollo moral de Kohlberg emerge de una concepción cognitivo- evolutiva (*cognitive-development approach*[13]) (Piaget citado por Kohlberg, 1984) del desarrollo humano. Por lo tanto, conviene detenerse en ese modelo cognitivista para describir sus rasgos generales. Para su comprensión se pueden plantear los siguientes interrogantes: ¿cuáles son sus características?, ¿qué le diferencia de la concepción sociológico-normativa?, ¿quiénes fueron los pioneros del enfoque cognitivo?, y ¿cuáles fueron sus principales aportes a la construcción de la teoría del desarrollo moral? Kohlberg sostiene que el desarrollo moral sólo se puede explicar por la vía sociológica-normativa o por la vía cognitiva, por tanto, vale la pena hacer el ejercicio de contrastar la concepción cog-

[13] El desarrollo cognitivo se refiere al conjunto de transformaciones que tienen lugar en el transcurso de la vida, por el cual se desarrollan los conocimientos y habilidades adecuadas para percibir, pensar y comprender, con el propósito de resolver problemas prácticos en la vida cotidiana. En la *perspectiva piagetiana*, se explica cómo los niños interpretan el mundo, en diversas edades, durante el proceso de su desarrollo cognitivo y, en la *perspectiva vigotskiana*, de carácter socio-cultural, se explica cómo los procesos sociales influyen en la adquisición de las habilidades intelectuales.

nitiva con la sociológico-normativa del desarrollo moral, con el fin de valorar en su justa medida lo que representa cada enfoque.

En la concepción *sociológico-normativa* o de la moral anclada en el vínculo individuo-sociedad, se entiende la moralidad según la siguiente imagen: se trata de un duplicado de los valores de la sociedad. En este enfoque el principal proceso es la socialización de los valores a través de diversas vías que van desde el aprendizaje social hasta la autoridad. Emile Durkheim, uno de los pioneros de la sociología moderna, sostiene que la moral está por encima del sujeto en la medida en que ella es un conjunto de reglas específicas que determinan imperativamente la conducta. De esta idea se infiere que la moralidad descansa sobre la capacidad que tiene cada sujeto de comprender y aceptar los preceptos sociales. El sociólogo francés cree que la moral se acepta por medio de una fuerza moral superior, de la adhesión al grupo y de la autonomía de la voluntad, pues la moral finalmente es un deber y un bien gestado en la sociedad y para beneficio de ella misma. Al respecto afirma el sociólogo francés:

> La moral realmente practicada por los hombres no se considera entonces sino como una colección de hábitos, de prejuicios que no tienen valor como no sean conformes a la doctrina; y como esa doctrina se deriva de un principio que no se ha deducido de la observación de los hechos morales, sino que se ha tomado de ciencias extrañas, es inevitable el que, sobre más de un punto contradiga el orden moral existente (Durkheim, 1985, p 43).

En la perspectiva *cognitiva* se concibe que la moralidad es la construcción de principios morales autónomos por parte del sujeto a través de la evolución de sus estructuras cognitivas. Este enfoque tiene entre sus pioneros a James Baldwin (1899), quien cree que el desarrollo intelectual de los niños se da a partir de la formación de hábitos y del proceso de acomodación[14]. Baldwin con sus estudios logró formular una teoría

[14] Según Piaget (1926; 1983), los seres humanos comparten con los demás seres vivos, dos funciones invariantes: organización y adaptación. De forma análoga opera la mente humana: los procesos psicológicos se encuentran organizados en sistemas coherentes cuidadosamente afinados, para adaptarse a estímulos cambiantes del entorno. La función de adaptación opera a través de dos procesos complementarios: la asimilación y la acomodación.

de etapas para explicar el desarrollo intelectual del niño. En este sentido planteó el desarrollo moral en asociación con el desarrollo de la conciencia, afirmando que "el niño no hereda el contenido de la moral" (Baldwin, 1899, p. 48) porque existe interdependencia entre conciencia individual y conciencia social. Las ideas baldwinianas fueron tomadas y reinterpretadas por Jean Piaget (1926; 1983) para plantear su concepto de estructuralismo genético.

Piaget en sus estudios sobre el desarrollo moral en niños y niñas encontró que los principios morales impuestos por la autoridad (entiéndase padres u otros referentes adultos) son, en un primer momento, aceptados con obediencia por parte de los niños. En un segundo momento, los niños logran generar vínculos de cooperación y solidaridad cuando comienzan a abrirse al mundo en las diferentes formas de relación que construyen con sus iguales. El punto de partida del investigador suizo fue concebir la moral como un asunto de justicia, en el que se respetan las normas y se concede un valor incondicionado a los individuos. En este último aspecto Piaget se mueve en la misma órbita del imperativo categórico kantiano (ver la ética kantiana en este capítulo). El sentido del respeto a las reglas Piaget lo expresa en los siguientes términos: "la moral es un sistema de reglas y la esencia de cualquier moralidad hay que buscarla en el respeto que se tiene a las mismas" (Piaget, 1983, p 9).

Piaget, tomando el razonamiento lógico y moral como elemento central de su propuesta, se planteó el siguiente cuestionamiento: ¿cómo llega la conciencia del sujeto a respetar las reglas? Valiéndose de la observación que hizo de las acciones y decisiones prácticas que toman los niños en sus juegos determinó las etapas del desarrollo moral: la primera etapa que va entre los 5 y 10 años de edad es denominada de la obligación o estadio en que la coerción impone el sistema de reglas al sujeto. Los niños consideran en esta etapa que las reglas son impuestas por una autoridad superior. Piensan que las normas son inalterables y creen que un mal acto tarde o temprano será castigado. La segunda etapa comienza a partir de los 10 años y se concibe como el estadio donde brota, desde el interior del sujeto, la conciencia de las normas. En este contexto los niños se dan cuenta de que las reglas son acuerdos sociales que pueden ser impugnados y modificados con el consentimiento de las personas

a las que rigen. La cooperación entre iguales posibilita el respeto a las normas y a los demás como producto del consenso. Con la etapa de cooperación, Piaget supera la subordinación de la moral a lo social que defendía Durkheim desde su paradigma sociológico-normativo.

Con base en el referente que construye Piaget para interpretar la práctica de las reglas, logra establecer cuatro estadios que ilustran el desarrollo moral: el *Motor* (predominan en el niño las regla motrices); el *Egocéntrico* (los niños juegan individualmente sin preocuparse por encontrar compañeros de juego); el de *Cooperación (*el niño cuando juega trata de dominar a sus vecinos; comprendido entre los 7 y 8 años), y el de *Codificación de reglas* (se establece un código de reglas que los niños siguen cuando interactúan con sus iguales; comprendido entre los 11 y 12 años).

La concepción cognitiva de Piaget redimensiona la base sociológico-normativa de Durkheim, dado que postula el desarrollo moral como el avance cognitivo que permite al ser humano tomar decisiones cada vez más autónomas y realizar acciones que reflejan mayor preocupación por los demás y por el bien común. La concepción del desarrollo moral de Piaget, en su conjunto, se percibe como un sistema que concibe la moral orientada a principios, privilegia el razonamiento moral y jerarquiza el desarrollo cognitivo en estadios, de manera que el estadio siguiente supera integralmente las deficiencias del estadio precedente, determinando, finalmente en el proceso de desarrollo, dos tipos de morales: la heterónoma y la autónoma. Según Piaget "no podemos hablar de estadios globales caracterizados por la autonomía o la heteronomía, sino de fases de heteronomía y de autonomía que definen un proceso que se repite por cada conjunto de reglas o cada nuevo plano de conciencia" (Piaget citado por Sastre, Moreno & Timón, 1998, pp. 155-170).

En la concepción cognitivo-evolutiva de Piaget se encuentra el fundamento de la teoría de Kohlberg. Así lo expresa Kohlberg (citado por Botero, Garzón, Osto & Ramírez, 2003, pp 3 y 5) cuando afirma:

> mi trabajo sobre la moralidad comenzó a partir de las nociones piagetianas de estadios y de las nociones piagetianas de que el niño es un filosofo. Inspirado por el esfuerzo pionero de Jean Piaget de aplicar una perspectiva estructural al desarrollo moral, he elaborado paulatinamen-

te a lo largo de los años un esquema hipológico describiendo estadios generales del pensamiento.

- *La teoría del desarrollo moral de Kohlberg*

La teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg no sólo se basa en la concepción cognitivo-evolutiva de Piaget, sino también en la propuesta filosófica de Kant y de Rawls. En este sentido, conviene detenerse en el marco filosófico que sustenta su propuesta antes de abordar con mayor detalle su teoría del desarrollo moral.

- *Marco filosófico de la teoría kohlbergiana*

Kohlberg establece como eje orientador del desarrollo moral dos elementos de la propuesta filosófica de Rawls: el *principio de justicia* con equidad y el supuesto de que las normas validadas deben contar con *aceptación universal*. Esta postura la expresa Kohlberg (citado por Habermas, 2008, p. 75) en los siguientes términos: "una solución justa a un dilema moral es una solución aceptable por todas las partes; cada parte es libre e igual y nadie puede suponer que sepa de antemano qué función adoptará en la situación". Kohlberg encuentra igualmente un soporte de su postura teórica en la ética kantiana y especialmente en la necesidad de la autonomía moral.

En su conjunto, Kohlberg fundamenta su concepción en una postura ética *cognitivista,* en la medida en que define el juicio moral en términos de la razón práctica; *universal,* en tanto sus criterios tienen alcance y aplicación global; *deontológica,* en el sentido de que se aleja del ideal de autorrealización y perfeccionamiento personal y, por tanto, se expresa en términos de deberes que posibilitan que todos los seres humanos sean respetados y considerados como iguales y, *formal,* en la medida en que se delimita y valora la conducta fijando una máxima universal moral.

En el apartado anterior de este capítulo se presentaron los elementos centrales de la ética kantiana (ver 3.1.4), sin embargo, ahora se destacarán algunos de sus conceptos para ilustrar la teoría ética de la justicia propuesta por Kohlberg.

En la perspectiva kantiana el valor moral de una acción radica en el móvil que determina su ejecución. Cuando este móvil es el deber, tiene valor moral. El deber es la necesidad de una acción por respeto a la ley. La exigencia de obrar moralmente se expresa en la forma del imperativo categórico: *obra sólo según aquella máxima que puedas querer que se convierta, al mismo tiempo, en ley universal*. Se afirma que este imperativo es formal en cuanto dice cómo hay que actuar y proporciona una regla para medir las acciones, pues gracias a su planteamiento se puede evaluar cualquier acción y calificarla como conveniente o inconveniente de acuerdo con el principio del deber. Kant sostiene que los seres humanos se caracterizan por su autonomía, es decir, por la capacidad de darse normas a sí mismos o de seguir de forma crítica las que les dan otros.

Asimismo, Kohlberg toma de Rawls su propuesta del principio de "la justicia como equidad" en el marco de una sociedad democrática que requiere asegurar las libertades básicas de los ciudadanos en igualdad de condiciones. En Kohlberg, la justica se convierte en el estadio final del desarrollo moral y, por ende, se constituye en el deber ser que conduce la acción moral de los seres humanos.

Kohlberg parte del significado del principio de universalidad de la moralidad, es decir que "hay universalmente valida una forma del proceso de pensamiento moral racional" (Kohlberg, 1992, p 283). Apoyándose en Kant, cree que la moralidad debe estar referida a *principios,* de manera que las decisiones morales se evalúan de acuerdo con *principios morales*. Así, conforme a su perspectiva cognitiva, los principios son los únicos criterios válidos para determinar si las decisiones son moralmente correctas.

Para Kohlberg, los principios no se refieren a una regla estable, más bien son la forma como se construye una situación moral concreta. Por ejemplo, la máxima kantiana "trata a cada persona como fin en sí mismo y no como medio", necesita interpretarse en cada situación particular, es decir, Kohlberg concibe los principios como *construcciones mentales* que evolucionan en el marco de un enfoque constructivista en el que el sujeto construye activamente su estructura cognitiva interactuando con el medio. Kohlberg considera también que esos principios tienen

que cumplir un conjunto de condiciones para establecer las diferentes formas de razonamiento moral. Dichas condiciones son las siguientes:

a. Decidir moralmente implica hacer declaraciones validas para todo tiempo y espacio; esto implica que el juicio moral debe cumplir con la condición de universalidad.

b. Los preceptos morales requieren convertirse en un deber interior para el hombre, pues sólo en la condición prescriptiva (normatividad) se hacen mandatos para el obrar.

c. La moral como problema del deber sólo puede darse en seres libres, es decir, la moral sólo tiene significado en la condición de autonomía.

d. Los juicios morales deben considerar a todos los seres humanos como criaturas libres e iguales, es decir, deben responder a la condición de la justicia.

En el modelo de desarrollo de Kohberg sólo en el nivel más alto de desarrollo moral, es decir, en el *estadio ideal de justicia con equidad,* se cumplen las condiciones de universalidad, normatividad y autonomía.

- *Marco psicológico evolutivo de la teoría kohlbergiana*

La teoría psicológica de Kohlberg se encuentra enmarcada dentro de *la teoría cognitivo-evolutiva* (Piaget, 1983) del desarrollo cuyos elementos centrales son:

a. *El aprendizaje es constructivista*, es decir, se parte de un sujeto que resuelve problemas y aprende de modo activo, pues él mismo se motiva y dirige. En otras palabras, el sujeto construye sus propios valores morales. Esta concepción del aprendizaje defendida por Piaget la describe Habermas en los siguientes términos: "el proceso de aprendizaje debe entenderse en su funcionamiento interno como un tránsito en la interpretación X1 de un problema dado a otra interpretación X2 del mismo problema, de forma que, a la vista de la segunda interpretación,

el sujeto que aprende puede aclarar por qué es falsa la primera" (Habermas, 2000, p 46).

b. *El mandato del juicio moral y su carácter prescriptivo*, es decir, los juicios morales dirigen y obligan a ejecutar una determinada acción. Para Kohlberg el juicio moral es juicio de valor, un juicio social y un juicio normativo. Este es un proceso cognitivo que le permite al sujeto reflexionar sobre sus propios valores y ordenarlos en una jerarquía lógica. También el juicio moral es una condición esencial para el desarrollo moral y un mediador entre las capacidades cognitivas del individuo y el nivel alcanzado por este en el desarrollo moral.

c. *La presencia de una jerarquía de estadios diferentes de aprendizaje o etapas*, en donde cada esfera es una estructura cognitiva de acción en equilibrio relativo. El desarrollo de la estructura cognitiva es ascendente hacia etapas que contienen operaciones más complejas, abstractas y generales. Al respecto dice Kohlberg (citado por Habermas, 2000):

> [...] nuestra teoría moral se deriva en gran medida de Piaget, quien sostiene que tanto la lógica como la moral se desarrollan gradualmente, y que cada etapa es una estructura que, considerada en su dimensión formal, se encuentra en un equilibrio más avanzado que la estructura de la etapa anterior.

d. *La formulación de un modelo de evolución invariable e intercultural* determinado por la lógica interna de los correspondientes procesos de aprendizaje en el que los sujetos adquieren competencias que tienen pretensiones universales. Al respecto expresa Kohlberg (citado por Habermas, 2000):

> Nuestra teoría psicológica acerca de por qué los individuos avanzan de una etapa a la siguiente se fundamenta en una teoría filosófica-moral, que explica por qué la última etapa es mejor o más adecuada moralmente que la anterior. Nuestra teoría psicológica sostiene que los individuos prefieren la etapa superior de la reflexión moral que pueden alcanzar; una afirmación avalada por la investigación. La afirmación de nuestra teoría psicológica se deriva de una afirmación psi-

cológica según la cual un escalón posterior es objetivamente mejor o más adecuado según determinados criterios morales.

- *Las seis etapas del juicio moral en la perspectiva de Kohlberg*

A partir de las respuestas que dio un grupo de sujetos de investigación (sus edades oscilaron entre los diez y dieciséis años) a dilemas morales hipotéticos centrados en aspectos de justicia y rectitud, Kohlberg demostró que el razonamiento empleado por estos para justificar sus posiciones morales podía clasificarse en seis modelos distintos de juicio moral. Los modelos tienen relación con la edad de los sujetos, aunque no dependen de ella. Kohlberg los caracteriza en las sub-categorías de etapas del juicio moral. A continuación se presentan las 6 etapas del juicio moral y sus contenidos (ver tabla 7).

Tabla 7

Etapas del desarrollo del juicio moral según Kohlberg

Las seis etapas del juicio moral **Tomado de** Kohlberg., Power F.C., & Higgins A, 2002, pp. 22-23			
Nivel y etapa	**Contenido de las etapas**		
	¿Qué es correcto?	**Razones para hacer lo correcto**	**Perspectiva social de la etapa**
NIVEL I: PRE-CONVENCIONAL			
Etapa 1: **moral heterónoma**	Evitar violar reglas sustentadas por el castigo, obediencia por la obediencia misma; evitar el daño físico a personas y bienes.	Evitar el castigo y el poder superior de las autoridades.	**Punto de vista egocéntrico**: no considera los intereses de los demás ni reconoce que difieren de los del actor; no relaciona dos puntos de vista, las acciones son consideradas físicamente y no en términos de los intereses psicológicos de otros. Confusión de la perspectiva de la autoridad con la propia.
Etapa 2 individualismo, propósito instrumental e intercambio	Seguir las reglas sólo cuando es para el interés inmediato de uno; actuar para satisfacer los propios intereses y necesidades y permitir que otros hagan lo mismo. Correcto es lo que es justo, un intercambio equitativo, un trato, un acuerdo.	Servir los propios intereses y necesidades en un mundo donde se debe reconocer que otras personas también tienen sus intereses.	**Perspectiva individualista** concreta. Conciencia de que todos persiguen sus propios intereses y de que éstos entran en conflicto, de modo que lo correcto es relativo (en el sentido individualista concreto)

Continua...

NIVEL II. CONVENCIONAL			
Etapa 3. Relaciones, expectativas interpersonales mutuas, y conformidad interpersonal	Estar a la altura de lo que espera la gente que está cerca de uno o lo que la gente espera en general de los otros en el rol de hijo, hermano, amigo, etc. "Ser bueno" es importante y significa tener buenos motivos, demostrar preocupación por los otros, también significa mantener relaciones mutuas, como confianza, lealtad, respeto y gratitud.	La necesidad de ser una buena persona a los propios ojos y a los de los demás. Preocuparse por los otros. Creer en la regla de oro. Desear mantener reglas y autoridad que apoyan la conducta estereotípicamente buena.	Perspectiva del individuo en relación con otros individuos. Conciencia de sentimientos, acuerdos y expectativas compartidos que tienen primacía sobre los intereses individuales. Relaciona los puntos de vista mediante la regla de oro concreta, poniendo a uno en el lugar del otro individuo. Aún no considera la perspectiva del sistema generalizado.
Nivel y etapa	**¿Qué es correcto?**	**Razones para hacer lo correcto**	**Perspectiva social de la etapa**
Etapa 4. Sistema social y conciencia	Cumplir los deberes efectivos que uno ha aceptado. Se deben sostener las leyes salvo en casos extremos en que entran en conflicto con otras obligaciones sociales fijas. Lo correcto también es contribuir a la sociedad, el grupo o la institución.	Mantener la institución en funcionamiento en su conjunto, evitar el colapso del sistema "si todos lo hicieran", o el imperativo de la conciencia de cumplir las obligaciones definidas (que se confunde fácilmente con la creencia en las reglas y la autoridad de la etapa 3)	**Diferenciación de los puntos de vista societarios del acuerdo a los motivos interpersonales**. Toma el punto de vista del sistema que define roles y normas. Considera las relaciones individuales en términos del lugar del sistema.
NIVEL III. POSCONVENCIONAL O DE PRINCIPIOS			
Etapa 5. Contrato o utilidad social y derechos individuales.	Tener conciencia de que la gente posee una variedad de valores y opiniones, que la mayoría de los valores y reglas son relativas al propio grupo. Pero esas reglas relativas en general deben ser sostenidas en el interés de la imparcialidad y porque son el contrato social. Sin embargo, algunos valores y derechos no relativos como vida y libertad deben ser sostenidos en toda sociedad y con independencia de la opinión de la mayoría.	Un sentido de obligación hacia la ley debido al contrato social de hacer y respetar las leyes para bienestar de todos y para la protección del derecho de toda la gente. Un sentido de compromiso contractual contraído libremente, con la familia, la amistad, la confianza y la obligación de trabajar. Preocupación de que las leyes y los deberes se basen en el cálculo racional de la utilidad general, "el mayor bien para el mayor número".	**Perspectiva "previa a la sociedad".** Perspectiva de un individuo racional consciente de los valores y los derechos previos a las vinculaciones y los contratos sociales. Integra perspectivas mediante mecanismos formales de acuerdo, contrato, imparcialidad objetiva y debido proceso. Considera los puntos de vista moral y legal; reconoce que a veces están en conflicto y resulta difícil integrarlos.

Continua...

Etapa 6. Principios éticos universales.	Seguir principios éticos elegidos por uno. Las leyes o los acuerdos sociales particulares suelen ser válidos porque se basan en tales principios. Cuando las leyes violan esos principios, uno actúa de acuerdo con el principio. Los principios son principios universales de justicia: igualdad de los derechos humanos y el respeto por la dignidad de los seres humanos como personas individuales.	La creencia como persona racional en la validez de principios morales universales, y un sentimiento de compromiso personal con ellos.	**Perspectiva de un punto de vista moral del cual derivan los arreglos sociales**. La perspectiva es la de cualquier individuo racional que reconoce la naturaleza de la moralidad o el hecho de que las personas son fines en sí mismas y deben ser tratadas como tal.

Como se aprecia en la tabla anterior, Kohlberg establece tres niveles de razonamiento moral. Cada uno incluye dos etapas que contienen formas de razonamiento muy parecidas, pero con diferentes grados de madurez moral. Los niveles describen perspectivas en la resolución de los problemas morales y las etapas definen los criterios mediante los cuales el sujeto construye su juicio moral. Cada nivel hace referencia a tres aspectos: primero, la manera como el sujeto establece lo que es bueno y la forma como valora cada situación; segundo, el tipo de razonamiento que utiliza para justificar lo bueno y, tercero, la perspectiva social de cada etapa.

El contenido en cada etapa del juicio moral es cognitivo, formal y universal. Se considera cognitivo en la medida en que los conflictos morales se plantean desde un punto de vista eminentemente racional; es formal dado que los principios generales se constituyen a partir de referentes obligados del razonamiento moral, y es universal porque Kohlberg sostiene que en todas las culturas del mundo están presentes los mismos valores morales fundamentales y porque cree que cada sujeto, independientemente de su cultura, transita las mismas etapas de madurez moral.

Kohlberg considera que hay dos factores que permiten el desarrollo del juicio moral: por un lado, el nivel de desarrollo cognitivo que condiciona y delimita cada una de las etapas de juicio moral y ello incide en la perspectiva social; por otro lado, la habilidad social de la empatía o capacidad de "ponerse en los zapatos del otro", lo cual le exige al sujeto tomar en cuenta al otro en cada una de sus decisiones morales.

- *Dominio de la teoría de Kohlberg*

Es de esperar que una teoría que aborda un fenómeno tan complejo como la moralidad, y en particular el desarrollo moral del ser humano, presente algunas limitaciones en su explicación de la evolución de la comprensión moral, así como en el dominio de aplicación del modelo. En esta sección se abordarán dos limitaciones de la teoría de Kohlberg: su escasa preocupación por comprender *cómo la afectividad influye en el desarrollo moral*, y su débil argumentación sobre *cómo el juicio moral facilita o inhibe la acción moral.*

- *Los límites de la perspectiva cognitiva: la afectividad y el desarrollo moral*

Kohlberg omite la afectividad cuando asume la concepción cognitiva como enfoque orientador de su teoría, pues privilegia en el juicio moral los criterios racionales sobre los sentimientos y las emociones. En la ética del cuidado (ver 3. 1.3 de este capítulo), se destaca el papel que juegan las emociones y sentimientos en el juicio moral. Al respecto se afirma: "la sensibilidad de las necesidades de los demás y el asumir responsabilidad para cuidar de ellos lleva a la mujer a escuchar voces distintas de las suyas y a incluir en sus juicios otros puntos de vista" (Gilligan, 1985, p 38).

La pregunta que destaca la propuesta de Gilligan en contraste con la de Kohlberg es la siguiente: ¿qué implicaciones conlleva, para la reflexión ética, el hecho de incluir una perspectiva afectiva en el juicio moral?[15].

[15] La importancia de esta pregunta en el debate entre "la ética del cuidado" y "la ética de la justicia", la presentan Alonso y Fombuena (2006) en los siguientes términos: "Gilligan señala que los varones parten de una ética de la justicia, abstracta y universal, donde los factores situacionales y relacionales son irrelevantes. Su perspectiva de la justicia existe en sí misma. Las mujeres, bien al contrario, parten de la base de una responsabilidad concreta que tiene en cuenta las obligaciones directas y concretas hacía los allegados, los seres queridos o simplemente conocidos. Se trata de una ética del cuidado, donde la conducta hacia el otro parte de sus necesidades sin tener en cuenta un criterio previo de verdad, de bien o de mal. Las mujeres perciben a los otros desde una sensibilidad hacia lo humano y lo concreto. Así, los hombres se preocupan por la recta defensa de los derechos, mientras que la preocupación de las mujeres se orienta hacia el bienestar de los demás" (p. 102).

Gilligan sostiene que la teoría de Kohlberg no recoge la concepción femenina moral, sino la perspectiva masculina de los conflictos morales. El desarrollo moral en el caso de las mujeres no se puede establecer tomando como referente obligado el principio de la justicia, pues en su diferencia ellas asumen como criterios básicos de su acción moral la benevolencia y el sentimiento de la piedad. Gilligan sobre la base de tres estudios[16] establece lo siguiente:

a. La moralidad en el género femenino se centra en el principio del "cuidado" mutuo, mientras que el género masculino en el principio de la justicia.

b. La mujer, frente a la complejidad del fenómeno moral, plantea juicios morales en el marco de un escenario contextual y narrativo, mientras que el hombre plantea, según la crítica de Gilligan, juicios morales más abstractos y generales.

c. De acuerdo con la propuesta de Gilligan, existen tres niveles de desarrollo en la evolución de la comprensión moral, según la perspectiva de la ética del cuidado: primer nivel, la relación del yo con los demás soportada en la exclusiva atención del yo para asegurar su supervivencia; segundo nivel, la relación del yo con los demás soportada en un entendimiento mutuo expresado en términos de responsabilidad; tercer nivel, la relación del yo con los demás soportada en equiparar la tensión entre la igualdad y la atención, la autosuficiencia y el cuidado, el egoísmo y la responsabilidad.

[16] Hoff (2006) afirma que la tesis propuesta en *In a Different Voice: psychological Theory and Women's Development* (Gilligan, 1982), se basa en tres estudios dirigidos por Gilligan: "el estudio del estudiante universitario", "el estudio sobre la decisión del aborto" y "el estudio sobre responsabilidades y derechos". Lo curioso es que ninguno de estos estudios ha sido publicado. En ningún lugar del libro Gilligan informa al lector acerca de la localización de la información sobre estos estudios. Dado que el libro fue publicado por la Universidad de Harvard y que su autora es una profesora de esa universidad, los lectores y académicos, interesados en sus planteamientos, han asumido que los estudios son genuinos y que tienen los controles y revisiones profesionales exigidos para ese tipo de estudios empirico-analíticos.

Estos niveles son, en buena medida, una reproducción de los definidos por Kohlberg, y, a su vez, una concepción ética sustentada en el principio del cuidado, se constituye en cierta medida, en un complemento de la ética de la justicia.

En la tabla 8 se presentan las diferencias entre las posturas éticas de Gilligan y Kohlberg:

Tabla 8

Diferencias entre las posturas de Gilligan y Kohlberg

Ética del cuidado de Gilligan	Ética de la justicia de Kohlberg
Su ideal ético es la benevolencia y el bienestar.	Su ideal ético es la justicia.
Los problemas morales surgen de responsabilidades que entran en conflicto.	Los problemas morales tienen su génesis en competencias entre valores.
Parte de la concepción de un ser humano en relación.	Parte de la concepción de un ser humano autónomo, que considera a los otros como iguales.
La sensibilidad al contexto.	La universalidad con conciencia de las circunstancia.
El cuidado por los cercanos, y la preocupación por los lejanos.	El respeto a principios generales, que se constituyen en mandatos para obrar.
La primacía del sentir sobre el razonar.	El razonar omitiendo las emociones y sentimientos.
Desde los dilemas reales.	Desde los dilemas hipotéticos.
Pensamiento moral contextual narrativo.	Pensamiento moral formal abstracto.

- *Límites de la formalidad: el juicio moral y la acción moral*

En la interpretación cognitiva sobre el desarrollo moral surge el interrogante de si el juicio moral *es siempre una condición necesaria y suficiente para la acción moral*. La pregunta surge porque Kohlberg construyó su teoría a partir de situaciones hipotéticas, es decir, en dilemas morales simplificados y diseñados a la medida. Partiendo de condiciones de laboratorio, Kohlberg encontró que los juicios que realizan los sujetos respecto a dilemas hipotéticos tienen cierta correlación con las acciones llevadas

a cabo por ellos en situaciones reales. Asimismo, encontró que la coherencia entre el juicio y la acción moral aumenta en la medida en que el sujeto pasa de una etapa a otra en su desarrollo moral. Por ejemplo, los seres humanos cuyos juicios morales se sitúan en estadios posconvencionales, muestran mayor coherencia en la relación reflexión-acción que aquellas personas ubicadas en estadios inferiores.

Pese a lo expresado, el problema es que el juicio moral no es el único elemento que determina la acción moral, pues las emociones, la integridad, la autorregulación y la identidad moral son igualmente elementos determinantes.

Las investigaciones realizadas por Blasi (1980; 1984) sobre juicio-acción moral muestran que existe una relación (modelo estadístico) entre razonamiento y acción moral: también revelan que los sujetos que están en el nivel superior de la resolución de problemas morales son más proclives a actuar de manera coherente con sus principios y valores. Sin embargo, Blasi también plantea que los rasgos personales y sociales que están más allá de las estructuras cognitivas influyen de manera significativa en la acción moral. Por consiguiente, *el juicio moral es necesario pero no suficiente para la acción moral.*

- *Educación moral: de la discusión moral a la comunidad justa*

Kohlberg cree que para que la educación moral cambie efectivamente el juicio y la acción moral de los estudiantes, se debe trascender de la discusión hipotética o de los dilemas hipotéticos a la discusión cotidiana o de los problemas morales reales.

Blatt y Kohlberg (1975) encontraron que la teoría moral kohlbergiana podía aplicarse en la promoción de la educación moral dentro de las prácticas de aula. En particular Blatt encontró que el 64% de los niños que participaban en discusiones en grupo sobre dilemas morales avanzan una etapa completa en su desarrollo moral cuando se les sitúa de manera sistemática frente a un razonamiento moral perteneciente a un estadio superior al propio. Los estudios de Blatt ponen de manifiesto que el desarrollo moral responde a mediaciones educativas que ofrecen

oportunidades para el conflicto cognitivo y por ello los individuos tiene acceso a una forma de razonamiento moral que está por encima de su propia etapa de desarrollo.

En un primer momento, Kohlberg consideró, igual que Blatt, que el enfoque cognitivo se justifica en la educación moral por su valor intrínseco y porque permite el desarrollo concreto y progresivo de las aptitudes humanas. Más adelante, Kohlberg identifica dos problemas que le hacen revaluar la perspectiva de Blatt: por un lado, la discusión moral no es capaz de asegurar la conducta moral del individuo por la tensión permanente que se presenta entre reflexión y acción moral. Por otro lado, la reflexión moral no neutraliza los efectos del contexto sobre los estudiantes inducidos por el currículo oculto. Para superar esos vacíos, Kohlberg decide complementar la perspectiva del aprendizaje moral individual con la perspectiva de socialización desde la atmósfera moral, pues consideraba que si un estudiante es tratado justamente puede comprender y sentir el llamado para actuar con justicia.

- *La educación moral y la construcción de la comunidad democrática*

Kohlberg, luego de reconsiderar la propuesta sociológica de Durkheim y estudiar los *kibbutz israelíes*, encontró que "la práctica del grupo parece mejor que todo cuanto podemos concebir a partir de nuestra teoría" (Higgins, Kohlberg & Power, 2002, p 55). Por eso decidió integrar la noción de *comunidad democrática* de John Dewey (1916) a su iniciativa de educación moral. Igualmente, Kohlberg encuentra en el marco democrático un camino para resolver el problema del currículo oculto en la escuela, ya que en la idea de comunidad democrática existe una respuesta positiva para considerar la tensión que se presenta entre lo que se enseñanza explícitamente en el aula y lo que se enseña implícitamente mediante los métodos formales de afirmación verbales y no verbales, y las normas de conducta cotidianas de la institución educativa.

Un cambio de vida en la escuela hacia un orden auténticamente democrático y participativo exige fomentar el compromiso de los estudiantes y maestros en el gobierno escolar, lo cual implica, necesariamente, renovar el ambiente moral para dar paso a una comunidad moral (democrática). En este escenario los actores de la escuela se dan a sí mismos

normas de convivencia, acordadas en consenso, con el fin de regular la convivencia y la práctica escolar (ver la perspectiva de la ética discursiva en el apartado 3.1.6 de este capítulo). La transformación de la atmósfera moral exige, según Kohlberg, lo siguiente: primero, discursos abiertos focalizados en la justicia y la moral; segundo, estimular el conflicto cognitivo en la comunidad a través del contacto con personas que tengan puntos de vista diferentes y razonamiento moral de etapas superiores; tercero, promover la participación en la creación de reglas, en el ejercicio del poder y en la responsabilidad, y cuarto, promover sistemáticamente el desarrollo de la comunidad hacia etapas superiores.

Para Higgins, Kohlberg y Power, la comunidad democrática se sustenta en un argumento pedagógico-práctico y en un argumento filosófico y moral de la vida en la escuela. Al respecto afirman:

> Hay un criterio pedagógico-práctico, según el cual el proceso democrático es un medio valioso para promover el desarrollo, enseñar sobre el sistema político y asegurar el orden y la armonía en la escuela; y otro filosófico y moral, según el cual la inclusión de los adolescentes en la toma de decisiones democráticas respeta su autonomía como personas morales (Higgins, Kohlberg & Power, 2002, p 41).

A lo anterior se agregan los siguientes criterios:

a. Tanto los grupos como los subgrupos de la comunidad democrática tienen la posibilidad de resolver problemas morales reales.

b. Los dilemas reales fomentan el desarrollo moral con mayor eficacia que los dilemas hipotéticos.

c. En la comunidad democrática todos ejercen el mismo poder; esa condición de partida le permite a los estudiantes actuar por sí mismos sin la presión de la autoridad.

d. En una comunidad democrática el mejoramiento continuo se da con mayor facilidad que en una autoritaria.

Sin embargo, Kohlberg no logró terminar su propuesta de desarrollo moral y comunidad democrática, pese a que trabajó intensamente en varios estudios que buscaban soportar la educación moral desde la co-

munidad democrática. Pero sí inició un programa de investigación de largo plazo que tiene como punto de partida los estudios realizados por él mismo y por Power y Higgins en la Escuela Cluster en Cambridge, Massachusetts, donde por primera vez se hizo un experimento de una comunidad educativa basada en los principios de justicia y cuidado.

Las investigaciones realizadas en la Escuela Cluster, en la Escuela Secundaria Alternativa de Scarsdale (Escuela A) en Nueva York, y la Escuela Dentro de la Escuela (EDE) en Brookline, Massachusetts, mostraron que "cuanto mejor es la cultura, mayor es la probabilidad de que la estructura organizacional de la escuela funcione de manera más eficaz y mayor es la probabilidad de que los estudiantes se desarrollen moralmente" (Higgins, Kohlberg & Power, 2002, p 19).

3.1.6. Ética discursiva[17]

- *El concepto de racionalidad que justifica la ética discursiva*

Definir el concepto de racionalidad, con el propósito de justificar la construcción y el planteamiento de una ética discursiva, parte de la concepción pragmática y procedimental de lo *racional.* De acuerdo con la propuesta de Habermas, "no puede valer como racional el orden de las cosas con que el sujeto da en el mundo, o que el propio sujeto proyecta, o que nace del propio proceso de formación del espíritu, sino la solución de problemas que logramos en nuestro trato con la realidad, atenido a procedimientos" (Habermas, 1990, p. 48).

De acuerdo con esta perspectiva, la racionalidad se identifica con procedimientos orientados a resolver problemas de índole teórico y práctico y por ello se comprende como "una disposición de los sujetos capaces de lenguaje y acción. Se manifiesta en formas de comportamiento para las que existen en cada caso buenas razones" (Habermas, 1987, pp. 42-43).

[17] Agradecemos a los profesores Guillermo Hoyos Vásquez, director del Instituto de Bioética de la Pontificia Universidad Javeriana, y Alberto Roa Varelo, vicerrector académico de la Universidad del Norte, por sus valiosas recomendaciones e indicaciones.

La racionalidad, como concepto, se inscribe dentro de un proceso de evolución social abierto a la crítica, la corrección, la innovación y la interpretación, de tal manera que su "progreso" depende del grado de racionalización alcanzado. Lo anterior se puede concebir conforme a una doble perspectiva: por un lado, el desarrollo de las sociedades se puede analizar a partir de la relación del hombre con la naturaleza (reproducción material) y, por otro, a partir de la relación de los seres humanos entre sí (reproducción simbólica). Para los efectos y propósitos de esta investigación, el factor de estudio que interesó fue la racionalización en su dimensión simbólica.

En este sentido, el progreso se plasma en las formas normativas de integración social, en los mecanismos de resolución de conflictos, en las imágenes del mundo a partir de las cuales un sujeto se reconoce como miembro de una sociedad y reconoce su identidad en ella. Esto quiere decir que siempre y cuando el sujeto manifieste verazmente sus intenciones y pueda plantear razones para avalar la pretensión de validez de las normas de acción, entonces es posible plantear la racionalización como "la cancelación de aquellas relaciones de violencia que se han acomodado inadvertidamente en las estructuras comunicacionales y que, valiéndose de barreras, tanto intrapsíquicas como interpersonales, impiden dirimir conscientemente y regular de modo consensual los conflictos" (Habermas, 1981, p. 34).

En consecuencia, se llama "racional", por una parte, a un plan de acción que plantean y ejecutan los sujetos exitosamente con el fin de establecer un nuevo estado de cosas en el mundo, de acuerdo con un saber que soporta y fundamenta dicho plan y, por otra parte, a la capacidad de coordinar acciones mutuas o resolver conflictos intersubjetivos con el garante y la mediación del lenguaje, pues por medio de este es posible la expresión de razones y motivos que sustentan las propuestas.

- *De la racionalidad monológica a la racionalidad comunicativa*

Para explicitar el proceso que va de la racionalidad monológica (el sujeto pensando centrado en sí mismo; la realidad entendida como un objeto ajeno a él) a la racionalidad comunicativa (el sujeto entendido en

interrelación con otros sujetos), Habermas propone la reconstrucción[18]. Esta propuesta se sustenta en los siguientes presupuestos: en primer lugar, se parte de un saber preteórico, intuitivo, de sujetos que hablan, actúan y juzgan de modo competente. En segundo lugar, se presentan explícitamente los elementos y las estructuras que caracterizan la acción y la comunicación entre los sujetos. De este modo, la reconstrucción, según Habermas, "vuelve la mirada hacia la espesura del mundo de la vida, y descubre una razón que opera ya en la práctica comunicativa misma" (Habermas, 1990, p. 61).

Asimismo permite evidenciar el *uso de un saber* y explicitar conscientemente las deformaciones en el ejercicio de la racionalidad dado que se ubica en una estructura crítica sobre los usos y las formas de la razón. En tal sentido, la filosofía práctica –en cuyo seno se ubica el discurso ético– deja de constituirse en la teoría afirmativa y edificante de la vida correcta y feliz, y se propone como tarea la búsqueda de la racionalidad presente en la *praxis* orientada a la solución de problemas. En consecuencia, se trata de dirigir la racionalidad hacia un *saber tematizado*[19].

Esta novedosa manera de ver la racionalidad implica un cambio de esquemas teóricos: se trata de pasar de la racionalidad monológica, propia de la filosofía de la conciencia, hacia la racionalidad comunicativa, propia de la filosofía del lenguaje. Esta nueva perspectiva se constituye en la validez del paradigma del entendimiento[20], donde "los sujetos capaces

[18] La reconstrucción para Habermas se refiere a desmontar una teoría y luego recomponerla en forma nueva, con el objeto de alcanzar la meta que ella misma se ha propuesto (Cf. Habermas, 1981).

[19] Las expresiones "uso de un saber" y "saber tematizado" se refieren a la denominación que emplea Habermas de *Know how* y *know that*. El primero, representa el "saber operando" y el segundo "la reconstrucción de ese saber".

[20] El concepto 'paradigma del entendimiento' se define a partir de la categoría 'acción comunicativa', la cual es desarrollada por Habermas, accediendo a tres complejos temáticos que se ensamblan entre sí: "se trata en primer lugar de un concepto de racionalidad comunicativa, que he desarrollado con el suficiente escepticismo, pero que es capaz de hacer frente a las reducciones cognitivo-instrumentales que se hacen de la razón; en segundo lugar, de un concepto de sociedad articulado en dos niveles, que asocia los paradigmas de mundo de la vida y sistema, y no sólo de forma retórica. Y, finalmente, de una teoría de la modernidad que explica el tipo de patologías sociales que

de lenguaje y acción, sobre el trasfondo de un mundo de la vida común, se entienden entre sí sobre algo en el mundo" (Habermas, 1990, p. 53).

Tematizar y comprender lo racional en Habermas implica analizar la interacción entre actores sociales que han dejado de vincularse a través de mecanismos netamente estratégicos y asumen el potencial del lenguaje como la forma adecuada para establecer vínculos y coordinar acción. Este cambio de perspectiva se plantea a partir de dos preguntas programáticas que han señalado la ruta que ha permitido trazar el paso de la subjetividad individual a la subjetividad intersubjetiva: (1) ¿cómo del encuentro de las perspectivas egoístas de individuos que actúan enderezándose a la realización de su propio interés particular puede surgir un orden que lleve a los actores individuales a tener en cuenta los intereses de los demás? (Cf. Habermas, 1998, p. 426). (2) ¿cómo puede quedar constituido un mundo intersubjetivo, en que cada subjetividad pueda salir al encuentro de los otros en calidad de sujeto, y no como mero poder objetivante? (Cf. Habermas, 1990, p. 52).

La premisa que orienta el tratamiento de estas preguntas y, a su vez, el elemento constitutivo de la ética discursiva, es la siguiente: si el mundo está hecho de palabras, en particular el mundo de las relaciones humanas, entonces no sólo se propone un giro lingüístico, sino que también se plantea otro en sentido pragmático.

El giro lingüístico evidencia que el lenguaje es una estructura sobre la cual se hace viable la construcción intersubjetiva del mundo. En la racionalidad monológica se parte de estructuras trascendentales inherentes a los sujetos, las cuales permitían explicar y fundar el mundo como totalidad. En cambio el lenguaje constituye una novedosa concepción del mundo gracias a su carácter intersubjetivamente compartido.

hoy se tornan cada vez más visibles, mediante la hipótesis de que los ámbitos de acción comunicativamente estructurados quedan sometidos a los imperativos de sistemas de acción organizados formalmente que se han vuelto autónomos. Es decir, que la teoría de la acción comunicativa nos permite una categorización del plexo de la vida social, con la que se puede dar razón de las paradojas de la modernidad (Habermas, 1987, p. 10).

El giro pragmático, de otra parte, destaca los usos que se hace del lenguaje. Se refiere a la habilidad comunicativa que le permite comprender a los sujetos sociales su rol de oyentes y de hablantes, y estos vinculados lingüísticamente. Hablar de giro pragmático significa reconocer no sólo los rasgos fonéticos, sintácticos y semánticos de las oraciones, sino los rasgos de intención comunicacional que se emiten cuando se hacen cosas con palabras o de modo más general con cualquier otro mecanismo de comunicación simbólica. Este planteamiento se basa en las propuestas de Wittgenstein (1988), Austin (1982) y Searle (1980).

El concepto de "giro" se constituye en presupuesto para proponer la teoría de la acción comunicativa como teoría de la racionalidad y la racionalización social. A partir del carácter reconstructivo de esta teoría se pueden mostrar las estructuras y competencias que posee todo sujeto capaz de lenguaje y acción en el momento de coordinar las acciones entre un *alter* y un *ego*, es decir, cuando se produce la integración social. Esta forma de reconstrucción se denomina "pragmática universal", en tanto en ella se tematizan las unidades elementales del habla (actos de habla), así como la lingüística tematiza las unidades del lenguaje (oraciones).

Este trabajo reconstructivo emana de la situación en que hablante y oyente, a partir de sus propias perspectivas de mundo, se abren al punto de vista del otro en medio de un horizonte indeterminado de posibilidades que permite entablar diversas perspectivas de comprensión. Se trata de una dinámica donde el hablante justifica su pretensión de validez a partir de razones y motivos, y el oyente puede criticar la postura del hablante de un modo igualmente racional. En esta dinámica de justificación y crítica se constituye y teje un mundo compartido, a través de la mediación de los actos de habla, los cuales son para Habermas, "actos con los que un hablante puede entenderse con otro acerca de algo en el mundo" (Habermas, 1990, p. 67).

Este proceso reconstructivo posibilita ampliar y dinamizar la importancia del lenguaje en la teoría habermasiana: el sujeto, cuando hace uso de éste, no sólo se refiere a un estado de cosas en el mundo sino que, de modo paralelo, se relaciona con el otro en perspectiva de entendimiento. Este es finalmente el propósito inmanente del lenguaje. Así, Habermas

identifica los componentes implícitos en el concepto de actos de habla (Habermas, 1987, p. 138), los cuales son presentados a continuación en la tabla 9.

Tabla 9
Componentes del concepto de actos de habla

Elemento	Descripción
Locucionario	Se refiere al contenido proposicional mediante el cual se expresa un estado de cosas. Es la información que se afirma o interroga, o la obligación u orden que se imparte.
Ilocucionario	Se refiere a la intención del hablante. Este es propiamente dicho el "acto" que se realiza cuando se dice algo. Aquí se establece un vínculo social entre los interlocutores.
Oferta de una relación interpersonal	Se refiere a la clase de vínculo que el hablante le brinda al oyente en el enunciado de un acto de habla, sea de simetría o reciprocidad, o desigualdad.

De acuerdo con estas características, el fin del lenguaje es el entendimiento, considerándolo motivo suficiente para la acción. Esto quiere decir que *entendimiento* significa *reconocimiento intersubjetivo* entre los interlocutores, en donde "el oyente comprende el significado de lo dicho y acepta la manifestación o emisión como válida" (Habermas, 1990, p. 70). De allí que el oyente tiene claridad sobre el contenido proposicional de la propuesta del hablante y de la validez de tal emisión en la medida en que es susceptible de crítica tanto de su pretensión como de su justificación. La racionalidad de un acto de habla depende de las pretensiones de validez que tiene implícitas (ver tabla 10).

Tabla 10
Pretensiones universales de validez en un acto de habla[21]

Aspecto	Descripción
Verdad	El hablante adecúa el contenido proposicional de un enunciado y la existencia de un estado de cosas para compartir con el oyente un saber.
Rectitud	El hablante con su intención intenta ejecutar una acción correcta según los lineamientos de un contexto normativo vigente en la sociedad, de tal manera que la interpersonalidad de la relación entre hablante y oyente sea considerada como legítima.
Veracidad	Se afirma que la intención del hablante es, desde luego, lo que este expresa, de tal manera que el oyente pueda dar credibilidad a lo dicho por su interlocutor.
Inteligibilidad	El hablante aspira comunicar contenidos con sentido desde la dimensión del significado. Esta es una pretensión inmanente del lenguaje en sus diversos usos, pues allí es donde se establece el grado cero hermenéutico de la comunicación.

A partir de la definición de las pretensiones de validez, se propone el concepto de *mundo*. En la tradición semántica de Frege (1984) y de Wittgenstein (1988), *mundo* se define como "totalidad de aquello que es el caso" y "lo que es el caso se puede constatar en forma de enunciados verdaderos". En Habermas el concepto de *mundo* se refiere a "aquello de lo que se habla" (1987, p. 113). En la tradición habermasiana dicho concepto se caracteriza por medio de unas esferas que lo determinan (ver tabla 11).

[21] Estas pretensiones remiten a las funciones pragmáticas del habla: (1) representativa si su objetivo es exponer un estado de cosas o sucesos y constatar su existencia según el marco de un mundo objetivo. (2) Interactiva si su objetivo es establecer y renovar relaciones con otros individuos, siempre y cuando estas se consideren legítimamente reguladas. (3) Expresiva si en su dinámica se manifiestan intenciones, opiniones, sentimientos, deseos, –entre otros–, del hablante (Habermas, 1989, p. 501).

Tabla 11
Esferas del concepto de mundo

Esfera	Descripción
Objetivo (hechos)	Es el conjunto de cosas o entidades sobre las que es posible hacer enunciados verdaderos.
Social (normas)	Es el conjunto de normas, expectativas de interacción e instituciones vigentes en una sociedad, mediante las cuales se establecen relaciones interpersonales legítimamente vinculantes.
Subjetivo (vivencias)	Es el conjunto de vivencias e intenciones a las que cada cual tiene acceso privilegiado y que el hablante puede manifestar verazmente ante un público.

El trabajo reconstructivo que se ha hecho de la estructura de comunicación se constituye en el fundamento de la integración social. Responder a la pregunta *cómo es posible el orden social* es paralelo a resolver la cuestión sobre *cómo un alter y un ego* coordinan sus acciones mediante procesos que se encuentra mediados lingüísticamente. Ambos asuntos son viables siempre y cuando los actores[22] en su interacción superen la dimensión

[22] En el concepto *acción teleológica* "El actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada. El concepto central es el de una decisión entre alternativas de acción, enderezada a la realización de un propósito, dirigida por máximas y apoyada en una interpretación de la situación. La acción teleológica se amplía y convierte en una acción estratégica cuando en el cálculo que el agente hace de su éxito interviene la expectativa de decisiones de a lo menos otro agente que también actúa con vistas a la realización de sus propios propósitos" (Habermas, 1987, p. 122). En el concepto *acción regulada por normas*, Habermas se refiere no al comportamiento de un actor, en principio solitario, que se encuentra, casualmente, en su entorno con otros actores, sino a los miembros de un grupo social que orientan su acción por valores comunes. Según Habermas, "todos los miembros de un grupo para los que rige una determinada norma tienen derecho a esperar unos de otros que en determinadas situaciones se ejecuten u omitan, respectivamente, las acciones obligatorias o prohibidas. El concepto central de observancia de una norma significa el cumplimiento de una expectativa generalizada de comportamiento" (Habermas, 1987, p. 123). En el concepto *acción dramatúrgica* no se hace referencia primariamente ni a un actor solitario ni al miembro de un grupo social, sino a participantes "en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena. El actor suscita en su público una determinada imagen, una determinada impresión de sí mismo, al develar más o menos

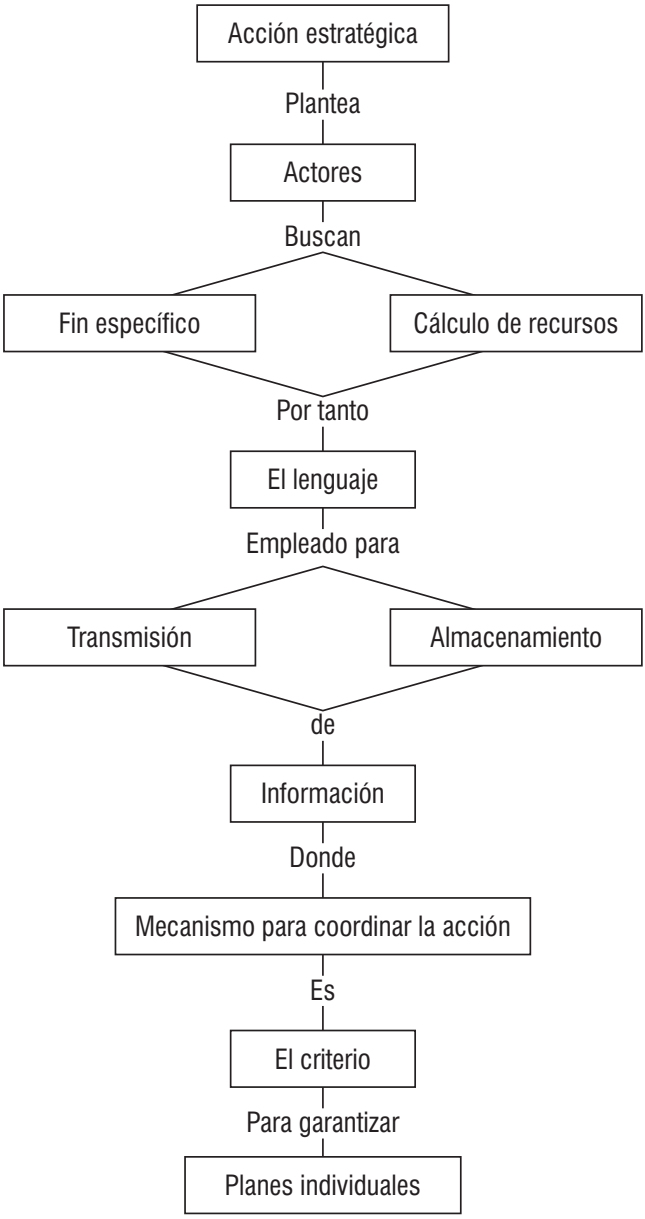
estratégica de acción y se apoyen en el poder del lenguaje para establecer vínculos y coordinar acción. Para los fines de la presente investigación, se precisa la diferencia entre acción estratégica y acción comunicativa.

En la acción estratégica los actores buscan un fin específico y realizan el cálculo que haría posible su éxito. Aquí interviene la expectativa de decisión de otro agente que actúa con el fin de alcanzar sus propósitos. Se eligen y calculan los medios y fines, teniendo en cuenta la maximización de utilidad (Cf. Habermas, 2000, p. 157). Si bien, la acción estratégica, es un caso de acción social, no obstante el lenguaje es empleado únicamente para la transmisión y almacenamiento de información. El mecanismo usado para la coordinación de la acción es la generación causal, en el oyente, de un determinado comportamiento en el plano de la racionalidad según los fines del plan de acción individual propuesto por el hablante (ver gráfica 2).

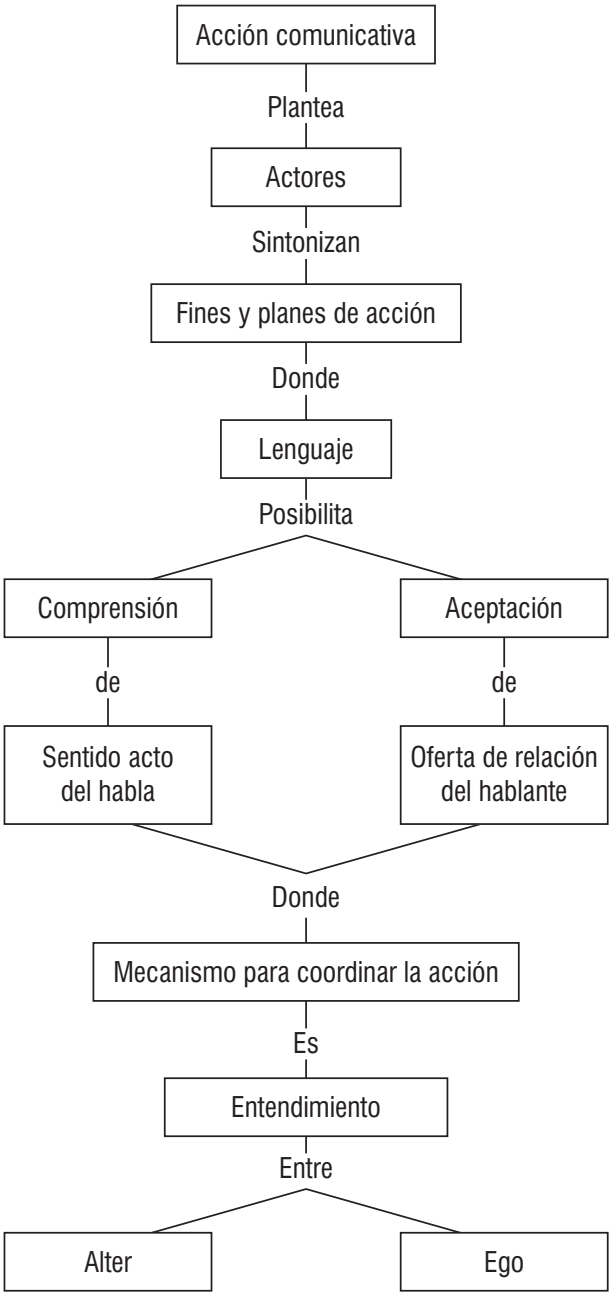
En la acción comunicativa los actores implicados buscan "sintonizar cooperativamente sus planes de acción en el horizonte de un mundo de la vida compartido y sobre la base de interpretaciones comunes de la situación" (Habermas, 1990, p. 74). La situación y sintonización de fines se definen a través de la mediación de procesos de entendimiento donde hablante y oyente persiguen, sin reservas, los fines ilocucionarios de los actos de habla. La acción comunicativa presupone la comprensión del sentido de un acto de habla, de tal manera que el significado de lo dicho, una toma de postura afirmativa de la pretensión de validez y la aceptación de la oferta de relación que ofrece el hablante, son los elementos constitutivos de la acción en el marco de la estructura de comunicación que demanda la integración social. El mecanismo de coordinación de la acción es el entendimiento entre *alter* y *ego*, donde el logro de la coordinación depende de la fuerza motivacional que tienen los acuerdos de comunicación alcanzados entre ambos (Habermas, 2000, p. 157) (ver gráfica 3).

---

de propósito su propia subjetividad" (Habermas, 1987, pp. 123 - 124). El concepto central aquí es el de escenificación, el cual es comprendido como una estilización de las expresiones de las propias vivencias. Finalmente, el concepto *acción comunicativa* se identifica con la interacción de por lo menos dos sujetos que, siendo capaces de lenguaje y acción, entablan una relación interpersonal. Su concepto central es el de interpretación, y "se refiere primordialmente a la negociación de definiciones de la situación susceptible de consenso" (Habermas, 1987, p. 124).



Gráfica 2
Acción Estratégica



Gráfica 3
Acción Comunicativa

Esta propuesta de coordinación de la acción tiene especial importancia cuando las pretensiones de validez en un acto de habla son cuestionadas y se vuelven problemáticas, en tanto son susceptibles de crítica. Lo cierto es que ante este hecho, sólo las *buenas razones* se avalan como oferta de racionalidad. No es suficiente el hecho que el hablante recurra a mecanismos de sanción en caso de que el oyente se niegue a aceptar sus propuestas. Si así fuese, entonces la coordinación de acciones estaría definida a partir de un medio objetivo que es el poder. Por el contrario, el hablante debe procurar explicitar sus pretensiones subyacentes mediante un juego de lenguaje mediado por el discurso. En palabras de Habermas,

> En todos los casos en que el papel ilocucionario no exprese una pretensión de poder sino una pretensión de validez, no nos encontramos con la fuerza de motivación empírica ajena a un potencial de sanción contingentemente asociado con los actos de habla, sino con la fuerza de motivación racional propia de la garantía que acompaña a las pretensiones de validez [...] mientras que las pretensiones de validez guardan una relación interna con razones, prestando al papel ilocucionario una fuerza de motivación racional, las pretensiones de poder, para imponerse, tienen que venir respaldadas por un potencial de sanción (Habermas, 1987, pp. 386-389).

Aquí se derivan diversos tipos de discurso, de los cuales debe constituirse un acuerdo válido no sólo para sus participantes sino para todo sujeto racional. Sin embargo, de las posibles pretensiones de validez, sólo son justificables tres: la inteligibilidad, en discursos explicativos, la verdad, en discursos teóricos y, la rectitud, en discursos prácticos.

En la acción comunicativa discursiva aparece el poder autorreflexivo del lenguaje basado en el ejercicio de la argumentación, según el cual, una argumentación "contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizada" (Habermas, 1987, p. 37).

En la argumentación se identifican tres esferas: la lógica, referida a sus productos y la coherencia interna de los argumentos; la dialéctica, centrada en los procedimientos cooperativos de búsqueda de la verdad y la

corrección y, finalmente, la retórica de los procesos, lo cual remite a condiciones ideales de habla orientadas a la comprensión racional plena. En este último punto se evidencia cómo en el proceso racional se encuentra implícito el reconocimiento del otro y, por ende, los ejes que constituyen el uso práctico de la razón: la solidaridad y la justicia.

- *La ética discursiva inscrita en el modelo de la modernidad crítica*

La ética discursiva se fundamenta en los principios constitutivos de un 'modelo de la modernidad crítica'. En el marco de la pragmática formal (*trascendental* en el caso de K. O. Apel y *universal* en el caso de Jürgen Habermas) se define, en el núcleo filosófico de la teoría de la acción comunicativa, una novedosa teoría de los diversos tipos de racionalidad. Se trata de una teoría consensual de la verdad y la corrección, y una teoría de la evolución social (Cortina, 1992; Cortina, 2003b).

La *pragmática trascendental* de Apel señala como *método filosófico* el *trascendental*, aplicado al lenguaje. Se trata de proponer enunciados que por sus características resultan ser universales, criticables y autocorregibles, pero no falibles. Su método de comprobación es la contradicción performativa o contradicción pragmática en la que los enunciados de carácter filosófico no se pueden comprender si no se sabe previamente si son verdaderos. Son enunciados que son irrebasables en cuanto su fundamentación está amparada en la idea de una filosofía última (Cortina, 1992).

La *pragmática universal* de Habermas trata de dar cuenta del lenguaje no en un nivel empírico, sino en el de una explicación reflexiva de la "situación ideal de habla" que, por un lado, se encuentra anticipada en los hablantes como nivel de intersubjetividad y, por otro, se constituye en la base de las ciencias comprensivas. Partiendo de los actos de habla –en el sentido de Austin y Searle– se introduce a los interlocutores en el nivel de la intersubjetividad y, por eso, según Adela Cortina, "las acciones comunicativas tienen éxito habitualmente en la vida cotidiana porque el hablante, al realizarlas, eleva implícitamente unas '*pretensiones de validez*' que el oyente también implícitamente acepta: la pretensión de *verdad* para sus proposiciones, *veracidad* para sus expresiones, *inteligibilidad* de lo dicho, *corrección* de las normas de acción" (Cortina, 1992, p. 184). De

allí que la categoría persona, central en el ámbito ético, se expresa ahora como *interlocutor válido*, cuyos derechos a la réplica y la argumentación son pragmáticamente reconocidos, pues existe un *reconocimiento recíproco* de los interlocutores como sujetos autónomos e igualmente facultados, haciendo viable el planteamiento de una *ética de principios* denominada '*ética discursiva*'.

Esta ética se basa en principios éticos universales cuya perspectiva procedimental permite reconstruir un concepto de *razón práctica* basado en la intersubjetividad. Según este presupuesto, se puede afirmar que la ética del discurso se construye a partir del reconocimiento del sujeto moral y, por ende, de la dignidad humana postulada por la ética kantiana, agregando un elemento particular: no sólo basta el reconocimiento del sujeto, sino que se debe tener en cuenta el reconocimiento recíproco basado en la idea de que el sujeto moral, autolegislador de sí, tiene en su haber competencia comunicativa. En este sentido, nadie puede ser privado de su derecho a defender sus pretensiones racionales mediante el diálogo.

De acuerdo con la tesis anterior, es posible reconstruir los ideales del proyecto de la modernidad. La libertad, entendida como ejercicio de la autonomía, se legitima argumentativamente en los actos de habla de quienes tienen pretensiones de su validez; la igualdad se constituye en presupuesto racional, para que las condiciones de habla sean viables, al incorporar el concepto de interlocutor válido, y la fraternidad se refleja como potencia de la constitución y configuración de redes sociales que "viabilizan" el reconocimiento de la subjetividad.

Inscribir la ética discursiva en la tradición moderna, implica reconocer que, en esta perspectiva ética, hay una postura crítica frente a conceptos propios de la tradición filosófica. Se trata de una propuesta que se encuentra dentro de la ética procedimental y se expresa en el nivel postconvencional (Cortina, 1992). Su propósito no es reflexionar sobre contenidos morales sino que se acerca a los procedimientos que permiten declarar qué normas construidas en la esfera pública son correctas y por lo tanto legítimas.

- *Principios de la ética discursiva: conciencia moral y acción comunicativa*

En la teoría kolhbergiana se explica, a partir de una jerarquía del desarrollo de la conciencia moral, que los estadios superiores son mejores porque ellos representan un avance o progreso en sentido cognitivo. Aquí "mejor" significa lo mismo que para Piaget: los estadios superiores son mejores porque son más integradores y diferenciadores, es decir, permiten tomar mejores decisiones. El nivel máximo de desarrollo implica en el sujeto la posibilidad de producir argumentos por sí mismo, sin tener que reproducir patrones exteriores.

A propósito de esta idea, Habermas (1985) considera que la crítica de la propuesta de Kohlberg inicia con el establecimiento de una diferenciación entre las etapas del desarrollo moral y las etapas de la faceta socio-moral. A partir de ello se logra, según Habermas, relacionar las diferentes perspectivas sociales con las etapas de la interacción, o competencia interactiva, derivando una hipótesis de reconstrucción o fundamentación plausible de carácter lógico-evolutiva de las etapas morales. Habermas lo expresa en los siguientes términos:

> La fundamentación trascendental se corresponde con la inclusión del discurso práctico en las relaciones de la acción comunicativa; en esta medida, la ética discursiva remite a una teoría de la acción comunicativa (al tiempo que depende de ella). De esta teoría es la que podemos esperar una aportación a la reconstrucción vertical de las etapas de la conciencia moral, puesto que se refiere a estructuras de una interacción orientada por normas y mediada por el lenguaje en la que está resumido lo que separa analíticamente a la psicología bajo los puntos de vista de la adopción de perspectivas, del juicio moral y de la acción (Habermas, 1985, p. 154).

En la hipótesis reconstructiva el concepto de "acción orientada al entendimiento" es el eje que vincula el "mundo social" y la "interacción orientada por normas". De allí que las etapas de interacción son descritas con el apoyo de las estructuras que se realizan en los distintos tipos de acción. En este sentido, el concepto de reciprocidad vincula de modo significativo las dimensiones denominadas *perspectivas sociales, estructuras interactivas y estadios de la conciencia moral.* Para Habermas,

la reciprocidad es una propiedad formal que surge de las estructuras mismas de la interacción y no debe confundirse con la operación de justicia. Igualmente, al ser una propiedad de la acción comunicativa, los sujetos capaces de *habla y acción* tienen una aprehensión intuitiva de ella para apoyarse en la resolución consciente de conflictos morales. En la interpretación de McCarthy, esta idea habermasiana no es otro asunto que la conceptualización de lo que es la *conciencia moral* (Cf. McCarthy, 1998, p. 405).

Habermas realiza una reconstrucción de los estadios de la conciencia moral aplicando el concepto de reciprocidad a las estructuras de la acción que un sujeto percibe en su desarrollo en los diferentes niveles (McCarthy, 1998, pp. 405 - 406). En su propuesta, destaca que cada individuo puede evaluar la posibilidad de generalización de una norma en cuestión. "Sólo en el nivel de una ética del discurso universal pueden interpretarse a sí mismas las necesidades –esto es lo que cada individuo piensa que debería comprender y representar como sus verdaderos intereses– y convertirse en objeto de un discurso práctico" (Oraisón, 2009, p. 45)[23].

La competencia comunicativa expresada en "actos de habla" tiene características evolutivas formales y universales. Por tanto, esta competencia se identifica con la habilidad para articular y tematizar argumentativamente las pretensiones de validez, verdad, veracidad y rectitud normativa a través del habla (ver tabla 10). Se trata de una competencia evolutiva que se estructura en tres dimensiones, teniendo en cuenta la relación entre la acción comunicativa, el desarrollo del yo y la formación de la identidad. Por ello, la conciencia moral se configura en el marco de estos procesos y se constituye en la instancia integradora de los supuestos fundamentales de la acción comunicativa.

Kohlberg reconoce la explicación del desarrollo humano implícita en la concepción de desarrollo moral propuesta por Habermas. Sin embargo,

[23] Contrariamente a la teoría de Kohlberg, en la interpretación que hace Habermas del estadio 6 de la conciencia moral, el principio de justificación de normas ya no es más la aplicación monológica del principio de generalización sino en el procedimiento seguido de modo comunitario de rescatar discursivamente la validez normativa.

cuestiona su conceptualización del desarrollo del yo y del desarrollo moral, pues considera que no contribuyen a la definición de las estructuras del razonamiento de justicia. En ese sentido, Kohlberg sostiene que, entre las orientaciones éticas para abordar las cuestiones de justicia, la deontológica en su plena expresión manifiesta las operaciones racionales básicas de justicia. Según Kohlberg, en el estadio posconvencional (estadio 6), el principio de justicia es asumido como la máxima orientación del criterio moral. En ese contexto, define las siguientes operaciones de justicia: la igualdad, la equidad[24], la reciprocidad, la universalización y[25] la adopción ideal de roles[26] (Kohlberg, 1981, p. 623).

El modelo de adopción de roles propuesto por Kohlberg, y asumido desde la teoría de G.H. Mead, proporciona indicadores de cómo opera el razonamiento moral en el último estadio del desarrollo moral. Sin embargo, Habermas ve limitaciones precisas en este modelo, pues considera que este se agotaría en la esfera de lo monológico –propia de un examen de la conciencia individual– cuando las *condiciones normativas del discurso* exigen un modelo de racionalidad dialógica, expresada en un tránsito del "yo" al "nosotros".

En la propuesta habermasiana el yo debe ponerse en la situación del otro, con el fin de asumir un punto de vista desde el cual pueda defender sus intereses, precisamente porque el "yo" comprende que el entendimiento es recíproco, lo cual implica que al otro también se le reconoce

[24] "Igualdad y equidad permiten garantizar la condición normativa del discurso práctico de la simetría postulada por Habermas" (Oraisón, 2009, p. 48).

[25] Desde la orientación ética deontológica, Kohlberg considera que la universalización es una operación ampliatoria de las operaciones de igualdad y equidad y por ello se evalúa, más que la acción moral, la intención. El estadio 6 se define por un concepto universal de justicia. "En una situación de conflicto, la solución justa es aquella que puede ser aceptada por todos, considerando a todos como libres e iguales" (Mifsud, 1983, p. 82).

[26] En la última operación se genera otra controversia entre Kohlberg y Habermas. Para Kohlberg, se trata de una operación prescriptiva ligada a la justicia procedimiental. "De ésta deriva el formalismo procedimental que permite a los que se hallan en este estadio acordar normas válidas mediante la adopción de una perspectiva común a todos los afectados por la norma, de modo que se contemplen todos los intereses en juego" (Oraisón, 2009, p. 49).

esa capacidad en condiciones de universalidad en la deliberación. Por tanto,

> [...] tiene que prescindir de las circunstancias concretas de una determinada interacción y examinar abstractamente si una praxis universal podría ser aceptada bajo condiciones semejantes libremente por todos los potenciales afectados, desde el punto de vista de la situación de sus intereses. Esto exige una intercambiabilidad universal de perspectivas de todos los afectados; ergo, tiene que poder representarse cómo cada uno se ubica en la posición del otro (Habermas, 1991, p. 186).

De aquí se deduce que el acto es moralmente correcto cuando ha sido asentido por todos los involucrados. Según Mead, "la hipótesis social debe ser construida mediante la comunicación y no como un mero experimento mental" (Mead, 1982, p. 388). En este punto se establece la reinterpretación que hace Habermas del modelo de adopción de roles. Se trata de una lectura cuyo carácter es pragmático-lingüístico[27].

Si bien un sujeto racional y autónomo, tal como considera Mead, logra elaborar una hipótesis social o universal teniendo en cuenta la perspectiva de todos los posibles afectados, la asunción ideal de roles no se concibe como una exigencia normativa, propia del juego dialógico, sino que se trata de un ejercicio de comprensión intuitiva personal. En este sentido afirma Oraisón:

> Para Habermas, el discurso convierte las condiciones iniciales de empatía comprensiva y la identificación con el otro en un proceso cognitivo-social que se manifiesta, por un lado, en la comprensión de las pretensiones de los otros, que resultan de sus intereses particulares; y por otro, en la conciencia de pertenencia de todos los afectados, objetivamente fundada a través de la socialización (Oraisón, 2009, p. 52).

En consecuencia, Habermas plantea la necesidad de recuperar el carácter discursivo en la configuración de un consenso racional que conduzca al reconocimiento intersubjetivo de pretensiones de validez susceptibles de

[27] Al respecto, afirma Oraisón: "la instancia del discurso argumentativo [...], surge como condición necesaria para la afirmación de la reflexión introspectiva" (2009, p. 51).

crítica, en la que los puntos de vista individuales pueden ser alterados mediante argumentos. En este punto se abre una nueva arista en la discusión Kohlberg-Habermas: se trata del carácter deontológico de la propuesta kohlbergiana.

Kohlberg sostiene que la teoría del desarrollo moral ha demostrado que en el último nivel evolutivo del razonamiento moral, la preocupación es la búsqueda de la justicia como máximo principio ético. Los autores comunitaristas, entre las cuales se encuentra Gilligan y su propuesta de una "ética del cuidado" (ver apartado 3.1.3. de esta publicación), le exigieron a Kohlberg que introdujese un principio complementario al de justicia. La salida de Kohlberg consistió en proponer un *principio de benevolencia* de corresponsabilidad por el bien del otro.

Habermas reconoció que la intención de Kohlberg de responder a la crítica expresada por los comunitaristas fue correcta. Sin embargo, considera que el 'trato igualitario como benevolencia' conserva aún cierto sesgo individualista, pues no refleja la conexión de 'la preocupación por el bien del prójimo' con 'el interés por el bien común'. Habermas presenta su posición en los siguientes términos:

> Por lo tanto, el principio complementario del de la justicia [...] no es la benevolencia, sino la solidaridad[28]. Este principio tiene su raíz en la experiencia de que cada uno tiene que hacerse responsable del otro, porque todos deben estar igualmente interesados en la integridad del contexto vital común del que son miembros. [...] Toda moral autónoma tiene que resolver al mismo tiempo dos tareas: al reivindicar un trato igual, y con ello un respeto equivalente por la dignidad de cada uno, hace valer la inviolabilidad de los individuos en la sociedad; y en cuanto

[28] Horkheimer y Adorno (1998) definieron la Ilustración como un proceso de desencantamiento del mundo que reduce a la humanidad a signo del dominio. En su percepción, el curso liberador de la Ilustración fue viciado desde el principio y terminó siendo un proceso de alienación y cosificación. En ese contexto, se ponen en escena los sentimientos morales de la compasión y la solidaridad política (véase apartado 3.1.3. del presente libro, donde se hace una discusión detallada sobre estos sentimientos morales desde la perspectiva horkheimeriana), para abordar una nueva perspectiva ética que define un imperativo existencial capaz de ver la miseria humana y la búsqueda de la felicidad, con el propósito de superar las condiciones y realidades de esta época en estado de indigencia (Cf. Suárez, 2009, pp. 144-169).

> miembros de una comunidad en la cual se han socializado, protege las relaciones intersubjetivas de reconocimiento recíproco. [...] Las normas morales no pueden proteger lo uno sin lo otro, es decir: no pueden proteger la igualdad de derechos y las libertades de los individuos sin el bien del prójimo y de la comunidad a la que estos pertenecen (Habermas, 1991, p. 197).

Finalmente, Habermas, en su concepción del estadio 6, hace un aporte significativo: con el paso del nivel convencional al posconvencional cambia las relaciones cognitivas de lo social a lo moral; se trata de hacer un desplazamiento de la *comprensión* del mundo social, hacia un intento de *comprobación* de la validez de las normas. Para ello se requiere de un distanciamiento de la práctica de la vida cotidiana, en el que el sujeto se vaya independizando de sus circunstancias y se sitúe en un plano 'metacomunicativo' en el cual pueda problematizarse la fuerza normativa de lo fáctico en términos de su validez. Al respecto afirma Habermas:

> El concepto de la legitimidad de las normas de acción se divide en dos elementos componentes: el hecho de que algo se reconozca de facto y el de que algo sea digno de reconocimiento; la vigencia social de las normas en vigor ya no es coincidente con la validez de las normas justificadas. Estas distinciones en los conceptos de norma y validez del deber ser se corresponden con una distinción en el concepto del deber: el respeto a la ley ya no cuenta como un motivo ético *per se*. A la heteronomía, esto es, a la dependencia de las normas vigentes, se contrapone el hecho de que el lector ya no recurre a la vigencia social de una norma como determinación de su acción, sino a su validez (Habermas, 1985, pp. 190-191).

A partir de esta tesis, Habermas postula el surgimiento de las competencias fundamentales que determinan el pensamiento moral posconvencional: la discriminación y la concreción de los dos momentos de construcción de los juicios morales: "el de la justificación y el de la aplicación" (Oraisón, 2009, p. 55). El tratamiento de la discusión presente entre estos principios, Apel lo sitúa del siguiente modo:

> [...] ya no se le puede seguir suponiendo como base de una norma fundamental, procedimiental y aplicable de una ética deóntica que simplemente limita las valoraciones y la fijación de objetivos de los hombres, sin prejuzgarlos a ellos mismos. En la parte B de la fundamentación hay

> que considerar el principio ético del discurso más bien como un valor que puede funcionar como baremo de un principio teleológico de complementación del principio del discurso (Apel, 1991, p. 181).

En este contexto se plantea el debate sobre el 'punto de vista moral'. Queda claro que en la etapa posconvencional la acción moral se apoya en la solución de los conflictos mediante normas racionalmente fundadas, esto es, una acción orientada por criterios morales, sin desconocer que los puntos de vista que podrían posibilitar el consenso tienen en su haber una dinámica controvertida.

> Al margen de las contingencias comunes del origen social, la afiliación política, la herencia cultural, las formas tradicionales de vida, etc., los sujetos de acción competentes únicamente pueden referirse a una moral *point of view,* esto es, a un *punto de vista libre de controversias* cuando, aún teniendo orientaciones axiológicas diferentes, no pueden hacer otra cosa que aceptar aquél. Este punto moral de referencia han de extraerlo, en consecuencia, de las estructuras en las que *siempre* se encuentran previamente los participantes en la interacción en la medida en que actúan de modo comunicativo (Habermas, 1985, p. 191).

En su controversia con Kohlberg, Habermas afirma que la superioridad de las diferentes filosofías morales es una competencia entre teorías rivales que se decide, no en el campo de la psicología evolutiva, sino en el terreno de la argumentación filosófica:

> [...] el enjuiciamiento imparcial es asegurado por un principio de universalización que señala como válidas precisamente aquellas normas que todos podrían querer. [...] bajo el punto de vista moral debe poder examinarse si una norma podría encontrar en el círculo de los afectados un asentimiento universal, racionalmente motivado y, por lo tanto, no forzado (Habermas, 1991, p. 181).

En *La inclusión del otro* (1999) Habermas presenta otra formulación del 'punto de vista moral', partiendo de la diferenciación entre tres tipos de reflexión práctica: la pragmática, la ética y la moral. Luego de analizar las divergencias epistémicas entre estos modos discursivos y de hacerlo genealógicamente, Habermas concluye con una tesis que ratifica la importancia y pertinencia de su propuesta, no sólo para esta

investigación, sino para el debate ético contemporáneo: si el punto de vista moral sólo surge y se realiza en condiciones comunicativas, entonces la práctica deliberativa es el recurso que posibilita el planteamiento de un juicio imparcial en el estudio de cuestiones morales[29].

De la discusión sostenida entre Habermas y Kohlberg sobre el estadio 6 de la conciencia moral, a propósito de su reinterpretación a partir de los presupuestos de la ética discursiva, se pueden plantear las siguientes conclusiones preliminares:

a) Todos los seres humanos, capaces de comunicarse, son interlocutores válidos y por tanto, en el diálogo sobre las normas que los afectan, implica tener en cuenta sus intereses, no sólo para ser reconocidos, sino para que sean defendidos por ellos mismos;

b) Para definir si una norma es correcta o no, ello se da en una forma dialógica caracterizada por unas reglas específicas que

[29] En relación con la conclusión anterior, Oraisón afirma: "La introducción del principio ético-discursivo en la reinterpretación del estadio 6, planteada por Habermas y Apel, proporciona una propuesta de fundamentación más completa y significativa del criterio de moralidad de este último estadio, en tanto la instancia argumentativa permite transformar la reflexión monológica en una práctica real de formación racional de consenso en el que el reconocimiento intersubjetivo se manifiesta en la preocupación por la justicia y la corresponsabilidad solidaria por el bien del otro"(Oraisón, 2009, p. 67). En la perspectiva de esta investigación, esta idea se constituye en el presupuesto para relacionar dialécticamente, la ética del cuidado y la ética discursiva, pues en este escenario se podría plantear el 'esbozo de una moral del reconocimiento' que quizá pueda ser profundizado en la segunda fase de esta investigación, cuando se indague sobre las concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente. Lo anterior adquiere sentido cuando Axel Honneth, en la perspectiva de una teoría del reconocimiento, llama la atención de hacer consciente la posibilidad de una correlación entre las teorías de carácter aristotélico y las de carácter kantiano, al afirmar que "en los últimos años ha vuelto a crecer mucho el conocimiento de la complejidad de aquello que denominamos moral o moralidad. Hoy en día apenas puede convencer la simple alternativa entre una posición kantiana, según la cual las reclamaciones morales resultan a partir de la perspectiva imparcial de la verificación de si nuestros principios de acción son susceptibles de generalizarse, y una posición aristotélica que afirma que las reclamaciones morales se dan sólo indirectamente como subproductos de una exploración ética de la vida que consideramos buena; al parecer, ambas partes [por sí solas (el énfasis es nuestro)] ya no pueden aclarar de manera satisfactoria lo que para nuestro actuar cotidiano significa orientarse por principios de moral" (Honneth, 2009, p. 307).

garanticen las condiciones de simetría entre los interlocutores. Este diálogo es denominado 'discurso';

c) Todo discurso, en su intención de verificar si una norma es correcta o no, debe atenerse a dos principios: el *principio de universalización* no es otra cosa que una reformulación dialógica del 'rasgo de universalidad' (véase página 96 de este libro), del imperativo categórico kantiano: "cuando todos pueden aceptar *libremente* las consecuencias y efectos colaterales que se producirán previsiblemente del cumplimiento *general* de una norma polémica para la satisfacción de los intereses de *cada uno* (Habermas, 1985, p. 116). El otro es el *principio de la ética del discurso,* según el cual: "únicamente pueden aspirar a la validez aquellas normas que consiguen (o pueden conseguir) la aprobación de todos los participantes en cuanto participantes de un discurso práctico" (Habermas, 1985, p. 117). Por tanto, la norma es declarada correcta si los afectados por la misma están de acuerdo en darle su consentimiento, pues, además de satisfacer los intereses de un grupo, responde a intereses universalizables.

- *La distinción entre valores y normas: el debate Putnam-Habermas*

El debate entre Putman y Habermas sobre 'normas y valores' tuvo su apertura en 1999 cuando Putnam pronunció una conferencia en la ciudad de Frankfurt en el marco del septuagésimo cumpleaños de Habermas. En aquella ocasión, el filósofo norteamericano enfatizó en las limitaciones de la ética del discurso, a partir de la intención habermasiana de justificar un discurso racional sobre los valores, señalando que esas limitaciones suceden al mantener una estricta distinción entre los valores y la esfera de las normas. Putnam considera que el peligro de esta distinción consiste en situar el discurso valorativo en el terreno de lo no-cognitivo y, por supuesto, en socavar la pretensión de universalidad de las normas. Con motivo de unas jornadas sobre Putnam y la tradición del pragmatismo celebradas en Múnich en el año 2000, Habermas presentó su postura frente a la crítica realizada por el filósofo norteamericano, respondiendo a sus argumentos sobre el estatuto de los enunciados evaluativos empleando dos estrategias: por un lado, defendió la vigencia

de la delimitación kantiana entre la razón práctica y la razón teorética, contraponiendo la conexión que hace Putnam entre las cuestiones teóricas y prácticas y, por otro lado, destacó el riesgo que representa el hecho de aplicar la 'noción de verdad' a los valores, pues ello conduce a un tipo de realismo comprometido metafísicamente con una clase especial de hechos y propiedades (Cf. Putnam & Habermas, 2008, p. 11).

Los puntos centrales de este debate son: (1) es defendible la 'inmunidad' del cognitivismo con respecto a los valores –postura de talante habermasiano–, o (2) es defendible la 'inmunidad' del realismo respecto de los valores –postura de talante putnamiano–. Lo cierto es que las características propias de esta discusión muestran una particularidad de la naturaleza humana según la cual, gracias a la discusión propia que ocurre entre filósofos, es evidenciable: se trata de una discusión en términos de 'discrepancia'. Por fortuna este libro se presenta en el contexto de una sociedad dispuesta, por lo menos teóricamente, a aceptar la pluralidad de formas y estilos de vida, de comunidades y visiones del 'mundo distintos' con conjuntos de valores diferenciados y entrelazados, donde la 'discrepancia' dispone a la 'tolerancia' de puntos de vista diversos, y quizá enfrentados a modos de vida concebidos y establecidos de antemano. El debate entre Putman y Habermas es un ejemplo académico de la importancia del desacuerdo en el marco de una sociedad democrática y en la cual es recomendable la apertura mental hacia 'otras' concepciones de vida buena, disimiles de las comúnmente convenidas y aceptadas como propias y particulares.

El debate entre estos pensadores contemporáneos, se inscribe en la comprensión del pluralismo ético y se concentra en la posibilidad de adquirir y justificar el conocimiento objetivo de valores y normas. Para ambos filósofos el pluralismo es un rasgo definitorio de las comunidades humanas actuales y, específicamente, de las sociedades democráticas contemporáneas, entendiendo que en medio de la diversidad existe la posibilidad de la discrepancia entre ideas de vida incompatibles que pueden generar conflicto social. En tales 'cosmovisiones´ se integran diferencias de valor e incluso explicitan la incompatibilidad entre sus valores respectivos, en el marco de un contexto que inserta una tesis sobre los valores que no puede ser indiferente a la reflexión y a la crítica.

En la discusión entre Putnam y Habermas, se acuña la idea de que las sociedades democráticas y liberales se encuentran determinadas por el 'hecho del pluralismo' es decir, se definen en "la existencia de visiones del bien comprehensivas que han de tolerarse y convivir pacíficamente en una sociedad estable pese a que sus diferencias sean inconciliables e incluso incompatibles" (Putnam & Habermas, 2008, p. 13).

Una lectura del problema del pluralismo y la convivencia entre las diversas concepciones de mundo, se puede hacer desde el ámbito político. Sin embargo, ambos pensadores consideran que el debate debe concentrarse en el alcance de las pretensiones cognitivas de esas concepciones. Comprender el sentido cognitivo de los enunciados de valor es lo que llevó tanto a Putnam como a Habermas a objetarse lo siguiente: el interlocutor no entiende de forma correcta el pluralismo de los valores y, por ende, el pluralismo de las culturas y visiones comprehensivas como congregaciones de valores.

En este sentido, Putnam y Habermas consideran que el estatuto normativo de un valor tiene una conexión interna con las razones que lo avalan y que es posible justificar la objetividad de los juicios de valor de acuerdo con las condiciones modernas del pluralismo ético. El hecho de que no exista un acuerdo general sobre los valores, no implica la falta de objetividad de los mismos, y ello le da sentido al discurso normativo en general de acuerdo con los siguientes principios: (1) se trata de un discurso que no es puramente descriptivo, pues en éste se establecen condiciones de evaluación o prescripción que pueden dirigir y guiar la acción. (2) Cada enunciado normativo es la base para una razón, es decir, se puede explicar el por qué de ciertas acciones. (3) El discurso normativo está dotado de valor cognitivo para los propios agentes. (4) La aceptación de los juicios podría estar motivada racionalmente.

- *Ética discursiva y educación*

La tarea de la educación es la formación de los miembros de la sociedad civil. Este imperativo indica que el discurso ético no sólo ha entablado un diálogo con la investigación ecológica, genética, psicológica y pedagógica, sino que también ha orientado procesos de movimientos

sociales, de la educación, de asuntos económicos y problemas de la guerra y la paz (Cf. Hoyos, 1995).

Asimismo, Guillermo Hoyos expresa la importancia de establecer las condiciones de una ciudadanía cosmopolita, que en su haber reconozca las diferencias culturales y haga realidad la constitución intercultural de una sociedad global (Cf. Hoyos, 2012, pp. 93-94). De allí que enfatice en la necesidad de analizar las estructuras de la comunicación humana, con el fin de establecer, adecuadamente, las condiciones que hagan posible la formación de competencias ciudadanas en un horizonte intercultural y cosmopolita.

En general los sistemas educativos y de formación en la actualidad, buscan desarrollar en sus estudiantes habilidades técnicas enmarcadas en un conjunto de conocimientos instrumentales, asumidas como presupuestos idóneos para que ellos puedan "defenderse en la vida". A esto se suma un grupo de *habilidades sociales* que les permite, gracias a la trama de relaciones humanas que éstas generan, "triunfar con éxito en la vida" (Cortina & Martínez, 2001). Sin embargo, como afirma Camps (1993) la educación ha de proponerse no sólo la instrucción de unas materias sino la formación de las personas. Por ello es urgente que se incorporen, explícitamente, los valores éticos que inspiran una sociedad que pretende ser democrática.

Construir este tipo de sociedad implica que la educación no sea sólo una transmisión de contenidos o conceptos (traducidos en habilidades técnicas y sociales), sino que en el proceso por el cual "los seres humanos se van autoconstruyendo en comunicación con otros seres humanos" (López, 2001) se incorpore de forma intencional valores como la *autonomía y la solidaridad,* los cuales sin duda contribuyen a la estructura de la conciencia racional de las instituciones democráticas y cuyo fundamento puede evidenciarse en una educación que facilita de forma intencionada el proceso por el cual 'siendo humanos', nos vamos haciendo más humanos.

Si bien este camino ocurre en la vida misma, cabe preguntarse qué papel juega la escuela y sus actores en la formación de personas autónomas y

solidarias y, por tanto, qué concepción de educación moral es preciso indagar en el sentido más amplio de la palabra "moral" y, como consecuencia de ello, qué incidencia tiene esa concepción en la práctica docente.

La personalización de los sujetos acontece en la dimensión deliberativa y valorativa de los mismos, a través del "drama fundamental de la construcción de la propia existencia junto con los otros, que el teatro solamente imita" (Lonergan, 1999, p. 240). Esto es posible en un escenario enmarcado por la *convivencia*, la cual se encuentra mediada por el lenguaje, pues es allí donde cada uno se educa a sí mismo, por cuanto es un acto de responsabilidad personal, junto con otros. El ser humano se hace en conversación, se construye en relación con otros. Por tanto, el educar-se no acontece tanto por lo que se haga en otros, sino por lo que le ocurre al sujeto en el encuentro y comunicación con los otros (Aguilar, 2004).

Dewey se anticipó a estas ideas, al tomar distancia del individualismo considerándolo una forma de locura que es responsable, en gran medida, del sufrimiento remediable del mundo (Dewey, 1916, p. 52). En su lugar, propone una concepción de *democracia* derivada de la premisa según la cual se afirma que la realización del ser humano es posible, gracias a su dependencia e interdependencia del entorno social. En este sentido, "la democracia es más que una forma de gobierno; es primariamente, un modo de vida asociado; un conjunto de experiencias comunicadas" (Dewey, 1916, p. 101).

En consecuencia, si la educación favorece el crecimiento personal en el entorno social y esto contribuye a que el individuo continúe su proceso de crecimiento dentro y fuera de la institución escolar, entonces la educación es entendida como una acción entre sujetos, caracterizada por la renovación y transformación constantes, donde se refuerza la interacción democrática entre los individuos. Dicha concepción puede ser llamada "educación moral", en tanto permite a sus actores la *formación del carácter individual* y la *búsqueda de la felicidad,* entendida

como la prudente ponderación de lo que conviene a la persona en el conjunto de su vida[30].

Sin embargo, en una sociedad democrática, no basta con que en la educación se adelanten iniciativas enfocadas al desarrollo de la dimensión comunitaria de las personas y la necesidad de proyectarse personalmente hacia la autorrealización. En el desarrollo de la conciencia moral, es preciso formar igualmente la capacidad de universalización. Se trata de distinguir entre *normas comunitarias* y *principios universales* que le permitan a los individuos colocarse en el lugar de cualquier persona en cuanto tal.

Walzer (1993) enfatiza que en la educación se encuentra el mejor recurso que tienen los pueblos para hacer realidad la justicia como equidad, entendida como principio clave para constituir las bases de una sociedad bien concebida. Por eso la presente investigación se enfocó en la idea de considerar la relación entre la ética y la educación, indistintamente del área de conocimiento que se pretenda desarrollar, puede ser pensada a partir de una oportunidad relevante en el contexto actual: la formación de ciudadanos en principios y valores para la convivencia, y el reconocimiento de sujetos morales facultados para el entendimiento, según la orientación de la ética discursiva.

A partir de los elementos enunciados hasta ahora, es relevante preguntarse si las concepciones de los maestros sobre la ética tienen incidencia en su práctica docente, por cuanto podría propiciarse el diálogo abierto entre las personas consideradas como interlocutores válidos (Habermas, 1981)[31] y su desarrollo como sujetos críticos y responsables, dispuestos a alcanzar soluciones genuinas a los problemas de su entorno u otros que hagan parte

[30] Esta búsqueda, en cierta medida, tal como lo propone el comunitarismo, consiste en sentirse miembro activo de una comunidad concreta, en la cual los mecanismos de socialización permiten aprender a vivir los valores heredados de unas tradiciones que se manifiestan en las normas legales e instrucciones que configuran el ethos comunitario.

[31] En el discurso pedagógico, la comprensión del punto de vista del otro y las posibilidades de llegar a consensos y tratar disensos con base en los mejores argumentos, adquiere un sentido particular dentro de los propósitos de esta investigación. En la teoría de Habermas hablar de interlocutores válidos, implica asumir actitudes pluralistas, donde el reconocimiento del otro es su razón de ser.

del "sistema-mundo" (Gómez-Castro, 1999), partiendo desde uno de sus posibles escenarios de desarrollo: la educación.

Se trata por tanto, 'en el sentido fenomenológico' (Husserl, 1988), de hacer conscientes a los profesores del papel que juega en su acción pedagógica la sensibilidad moral –para la fenomenología la moral es de sentimientos, así se exprese en juicios–, por cuanto a través de ella se puede pensar en el sentido renovado de una *ética para ciudadanos,* donde la formación de la persona moral esté centrada en las vivencias que acontecen en los fenómenos morales del 'mundo de la vida' y la manera como son asumidos comunicativamente los sentimientos morales en los que se dan dichos fenómenos. De allí que desde el punto de vista práctico, las *concepciones del maestro sobre la ética* sean, entre otras opciones discursivas, lugar –ethos– y condición de posibilidad de una educación para la ciudadanía.

En ese sentido, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) definió los *lineamientos curriculares para la educación ética y valores humanos*. Para los propósitos de esta investigación, se ha destacado *el papel del docente en el desarrollo moral de los estudiantes,* potenciando su autonomía, su racionalidad y el uso del diálogo, con el propósito de construir principios y normas que orienten a las personas en sus planos de acción y decisión individual y colectivo (Cf. MEN, 1998, p. 8).

3.2 Acerca de las concepciones del maestro

El punto de partida para abordar este asunto son algunas líneas de investigación que han tratado de explicar la estructura del pensamiento de los maestros. Estas tienen como característica común, entre otras, que incluyen como parte de sus elementos o componentes de pensamiento las concepciones.

En la línea trabajada por Porlán (1994), el conocimiento profesional (en el que se incluyen los maestros) generalmente es el resultado de traslapar cuatro tipos de saberes de naturaleza diferente que pueden generarse y desarrollarse en momentos, circunstancias y contextos que

no siempre resultan ser coincidentes dado que, en la memoria de los sujetos, se mantienen relativamente aislados unos de otros, lo cual trae como consecuencia que se manifiesten en distintos tipos de situaciones profesionales o cotidianas de la vida del sujetos. Para este teórico el conocimiento profesional es la conjunción de los siguientes componentes:

a. Los saberes académicos, vinculados a las disciplinas de las que emergen los contenidos escolares o a las ciencias de la educación; se caracterizan por su organización y su carácter explícito y suelen adquirirse en la formación inicial.

b. Los saberes que provienen de la experiencia son ideas conscientes que desarrollan los profesores en las acciones de enseñanza. De acuerdo con el autor, estas se pueden expresar como creencias explícitas, principios de actuación, metáforas, imágenes y son el tipo de concepciones que se comparten habitual y cotidianamente entre los compañeros de trabajo, no sólo porque tienen un fuerte poder socializador sino porque, paralelamente, orientan la conducta profesional. No suelen tener organización interna y hacen parte del conocimiento cotidiano, por lo que se modifican y están insertos en valores morales e ideológicos. Los argumentos que los mantienen suelen presentar inconsistencia y están influenciados por los significados socialmente hegemónicos.

c. Las rutinas y guiones de acción, que son para el autor "un conjunto de esquemas tácitos" a través de los cuales se puede predecir el curso de un acontecimiento, señalando la forma de abordarlo. Son esos conocimientos prácticos que permiten resolver situaciones cotidianas de forma automática. Están muy vinculados a la conducta y son muy resistentes al cambio. Resultan más fáciles de analizar, son los que los profesores manifiestan verbalmente, y responden más a lo que creen que deberían hacer que a lo que realmente hacen, y

d. las *teorías implícitas* que a juicio del autor son las que permiten explicar los por qué de las creencias y acciones de los profesores de acuerdo con el parámetro de unas categorías externas. Son concepciones que se explicitan con ayuda externa. No son teorizaciones expresadas necesariamente de forma consciente y

bajo la etiqueta de ser aprendizajes académicos. Suelen corresponderse con estereotipos sociales hegemónicos.

La línea de Clark y Peterson (1986) estudia los procesos de pensamiento de los maestros y su relación con su práctica de la enseñanza. Estos investigadores destacaron tres categorías principales de análisis en la investigación de dichos procesos:

a. La planificación del maestro.

b. Sus pensamientos y decisiones interactivos.

c. Sus *teorías y creencias.*

Las líneas de investigación señaladas tienen las concepciones como componente esencial del pensamiento del maestro, utilizan una serie de términos para referirse a las concepciones, a saber: creencias (que expresan el grado de conformidad con algo), sistema de creencias (que enfatiza el carácter organizado y dinámico de las mismas), reflexiones *a priori* (que orientan el diseño, ejecución y evaluación de actividades de clase), perspectivas (que funcionan como ideas preconcebidas acerca de algunos aspectos concretos de la dinámica del aula), ideologías (como conjunto conectado de creencias sobre la actividad educativa), *teorías implícitas* (que actúan como fundamentos no conscientes de la actividad docente). Cabría preguntarse si todos estos términos, aparentemente diferenciados, son la misma cosa o si efectivamente se refieren a etiquetas distintas con significados obviamente distintos.

Para poder encontrar el grado de afinidad o lejanía entre los diversos términos que subyacen al estudio de las concepciones, se puede hacer referencia a autores expertos en este tipo de estudio, quienes dan luces para comprender cómo han sido definidos estos términos. Por ejemplo:

a. El término *teorías implícitas* lo define Marrero (1993) como un sistema de conocimientos culturales y de experiencias personales utilizados en la vida diaria.

b. El término *pensamiento práctico* es presentado por Pérez y Gimeno (1988) como síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales.

c. El término *conocimientos prácticos* lo desarrollan Connelly y Clandinin (1984) como un conocimiento atribuido, construido a partir de circunstancias concretas, experimentadas por la persona, saturado de afectividad e implicación personal.

d. El término *representaciones sociales* es concebido por Abric (1987) como un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes conscientes o no conscientes a propósito de un objeto o fenómeno determinado.

Como se puede apreciar, se trata en la mayoría de las ocasiones de conceptos que parecen estrechamente emparentados y con una filia especial, pero que sin embargo tienen diferencias sutiles. Cuando se presente la posición del enfoque de estudio de las concepciones sugerido en esta investigación se harán algunas precisiones al respecto. Por el momento los términos definidos, y otros utilizados en el análisis de las concepciones, se refieren en general a un cuerpo de convicciones conscientes e inconscientes que se generan al fusionar los conocimientos culturales, los afectos y la experiencia personal, y que están constituidos por un marco ideológico dentro del cual las personas perciben, interpretan, deciden, actúan y valoran lo que ocurre entre ellas.

De allí que en una investigación orientada a indagar sobre las concepciones de los maestros no se puede limitar únicamente a la interpretación del conocimiento práctico, de las representaciones sociales, de las experiencias cargadas de afectividad vividas por el sujeto o simplemente las circunstancias concretas, sino que debe hacer referencia explícitamente a la formación e historia profesional de dicho sujeto. Por lo anterior, cuando se busca conocer las concepciones del maestro, se apela a las teorías implícitas por cuanto son la confluencia y síntesis de las teorías formales (pedagógicas y disciplinares) y las experiencias personales.

Por tanto, en este estudio se abordarán las concepciones del maestro sobre la ética desde las *teorías implícitas, y* en particular según la interpretación que de éstas tiene Javier Marrero Acosta. Este autor define las

teorías implícitas de los maestros como "teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimiento pedagógico históricamente elaborado y transmitido a través de la formación y en la práctica pedagógica" (Marrero, 1993, p. 245). Esta construcción es semejante a la de otros autores como Ponte (1994) y Porlán (1994), quienes presentan las concepciones como un marco organizativo de naturaleza metacognitiva, implícito en el pensamiento del sujeto y difícilmente observable, que incide sobre sus creencias y determinan su toma de decisiones en la vida práctica.

Se ha adoptado el enfoque de *teorías implícitas* en lugar de "metáforas", "creencias", "perspectivas personales", entre otros, pues el término *teorías implícitas* hace referencia, como lo menciona Marrero (1988), a fundamentos cognitivos mucho más sólidos, que no sólo aluden a un tipo de conocimiento práctico de carácter subjetivo, personal y situacional, sino que con estas teorías se pretende explicar la conexión entre conocimiento subjetivo y teorías formales presentes en la cultura a la cual pertenece el maestro.

Es así como en esta investigación el surgimiento de las *teorías implícitas* o concepciones del maestro sobre la ética partió de una interpretación de las teorías objetivas o "hegemónicas" relacionadas con el discurso de la ética (asunto que fue reconstruido por los investigadores), para dilucidar y explicitar las entidades representacionales que de estas tienen los maestros en su cotidianidad y su práctica pedagógica (este fue el resultado del estudio de tipicidad y polaridad), de tal manera que las *concepciones sobre la ética que tienen los maestros* emergen de la conjugación entre teorías objetivas, teorías subjetivas y la práctica cotidiana que determina el quehacer pedagógico del profesor.

Por tanto, las *teorías implícitas* se consideran representaciones individuales basadas en experiencias sociales y culturales (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993) siendo, pues, vínculos entre lo individual y lo social, entre lo personal y lo cultural. En el estudio del pensamiento del maestro es de especial interés considerar estos vínculos, puesto que el conocimiento del profesorado es un componente mediador en la interpretación del currículo (Gimeno, 1988), y esto es considerado esencial-

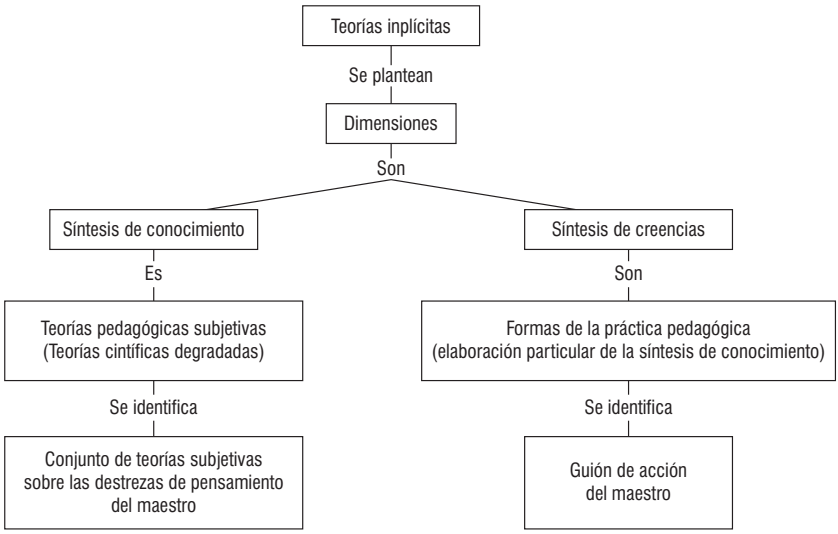
mente como un proyecto cultural y una representación de la cultura. Así mismo, se considera como socio-constructivista el proceso por el cual se elaboran estas teorías, ya que las *teorías implícitas* no se transmiten, sino que se construyen personalmente en el seno de un grupo (Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993); por tanto, se trata de una construcción personal directamente relacionada con el contexto en que se produce.

La formación en pedagogía, el aprendizaje y práctica en el área disciplinaria del maestro se integra, de forma constructiva, en sus *teorías implícitas*. Como comenta Marrero (1998), esto le permite a los maestros interpretar la realidad educativa y constituyen un marco de valores de referencia y de programación de la acción. Este es un campo de interpretación flexible construido en función de las demandas de la tarea, de tal manera que se le pueda hacer frente y, por ende, actuar en consecuencia. De este modo, se infiere que existe un vínculo entre pensamiento y acción, entre la reflexión y la práctica de la enseñanza.

Las investigaciones sobre *teorías implícitas* suelen distinguir entre *síntesis de conocimiento* y *síntesis de creencias* para reflejar los dos pasos del proceso. De acuerdo con Marrero (1993), la *síntesis de conocimiento* son esquemas culturales fruto de la transmisión y degradación de teorías científicas. En esta primera dimensión de la investigación de *teorías implícitas* se pretende poner de manifiesto la influencia que, en el pensamiento del profesor, tienen las teorías hegemónicas. Estas teorías, que van sucediéndose en el tiempo, no son del todo desterradas o sustituidas, mantienen un cierto estado de latencia y coexisten. Generalmente estas teorías hegemónicas de la ética (ver capítulo 3) provienen del ámbito de la filosofía práctica y, por tanto, es posible que estén influyendo, en mayor o menor grado, unas más que otras, en la comunidad de educadores que participaron en esta investigación.

Las teorías hegemónicas (o proposiciones representacionales de los *sujetos de referencia*) surgieron en esta investigación no como teorías científicas sino como teorías subjetivas, soportadas en la influencia que tiene en el sujeto tanto estas teorías hegemónicas como las prácticas pedagógicas que ha construido a lo largo de su formación y práctica profesional.

La *síntesis de creencias* para Marrero (1993) es una elaboración particular de esa síntesis de conocimiento que guía la conducta y que tiene finalidad pragmática. En sus investigaciones, Porlán (1994) hace énfasis en esta dimensión de las concepciones y considera que analizando las acciones de enseñanza, rutinas y guiones de acción del maestro, como elementos más observables del conocimiento profesional, se pueden inferir las concepciones en forma de *constructos hipotéticos*[32]. Cuando se quiere analizar las síntesis de creencias o perspectivas sobre la actividad docente o práctica pedagógica que los sujetos asumen como propias, se está indagando qué afirmaciones procedentes de distintas teorías pedagógicas resultan compatibles entre sí en el plano práctico-empírico. La estructura de las teorías implícitas se sintetiza en el siguiente gráfico (ver gráfica 4):



Gráfica 4
Definición de las teorías implícitas en la perspectiva de Marrero (1993; 1998)

[32] Esta dimensión del estudio se realizará y analizará en una segunda fase de la investigación relacionada con las concepciones del maestro sobre la ética y su incidencia en la práctica docente.

3.3. Estudios sobre teorías implícitas

Los estudios que se destacan en esta investigación se concentran en el concepto de teorías implícitas y la aplicación de éste en áreas y campos de enseñanza bien diferenciados.

El origen del concepto *teorías implícitas* se puede explorar en las ideas de Heider (1958) sobre las interpretaciones ingenuas y el interés por conocer los diversos sistemas de pensamiento de la gente de la calle. Rodríguez y González (1995) realizaron al respecto un estudio con mayor detalle en el cual se destacan tres etapas que han marcado el desarrollo del concepto y a su vez se destacan cuatro hipótesis relacionadas con la estructura y funcionamiento de estas teorías. La primera etapa se identifica con la tradición durhkheimiana de la sociología europea, la teoría de la acción significativa de tradición weberiana, las representaciones del mundo individual señaladas por Piaget (1926), la construcción significativa de lo social conceptualizada por Schutz (1932) y las representaciones sociales identificadas por Moscovici (1981).

La segunda etapa remite a los aportes de la psicología cognitiva y a la teoría de los esquemas, pasando de una concepción de los procesos mentales caracterizados por el atomismo, a un enfoque integral que toma en cuenta los procesos y estructuras mentales inconscientes que determinan *aspectos molares* de las actitudes y los conocimientos humanos.

En la tercera etapa se ha estudiado, por medio de la atribución social, si existe en el proceso atribucional un automatismo implícito en la comprensión de lo humano o si por el contrario hay la presencia de ciertas condiciones. En este sentido, se destaca el estudio realizado por Oliva (1999), en el cual analiza cuatro principios básicos que permiten comprender la naturaleza de las concepciones. Estos principios son la estructuración implícita, la diversidad-coexistencia, la sistematicidad-homogeneidad limitada, y la probabilidad.

Respecto a la *estructuración implícita*, Oliva destaca que la psicología ha ofrecido nuevas herramientas para el análisis del pensamiento intuitivo del sentido común, que se han constituido en un punto de encuentro

entre la psicología cognitiva, la psicología de la cognición social y el estudio de las representaciones colectivas. Se trata de las *teorías implícitas* por cuanto ellas permiten describir el trasfondo que se sitúa tras las creencias que mantienen las personas en su pensamiento ordinario.

Rodríguez y González (1995) plantearon el concepto *teorías implícitas* en los siguientes términos:

> [...] unidades representacionales complejas y relativamente inaccesibles en cuanto teorías, que incluyen multitud de proposiciones, organizadas en torno a un dominio concreto del mundo social. Además son una forma de conocimiento específico que orienta la comunicación y comprensión del medio social, material e ideal y son el producto de influencias culturales que configuran un tipo singular de representación social (Rodríguez & González, 1995, p. 222).

En el estudio de Rodríguez y González (1995) se plantearon las conclusiones siguiendo una estructura hipotético-deductiva. La primera hipótesis hace referencia a lo siguiente: "las *teorías implícitas* son estructuralmente parecidas a otros esquemas de conocimiento social[33]". Con base en este presupuesto, se realizaron investigaciones de las "creencias sobre la capacidad laboral de las mujeres" (Rodríguez & González, 1987) y "el concepto de infancia" (Triana & Rodrigo, 1985). En su estudio Rodríguez y González (1987) concluyen que las categorías, según la idea de Rosch (1973; 1975), tienen un componente normativo socialmente sancionado que no tienen de por sí las *teorías implícitas*, porque ellas se basan en procesos atribucionales de escasa base sensorial y están ligadas al sustrato cultural y a la experiencia personal que conlleva una mayor variabilidad interindividual y transcultural.

La segunda hipótesis se refiere a lo siguiente: "lo que define el carácter implícito de una teoría es la organización interna de sus proposiciones".

[33] La primera hipótesis propuesta por Rodríguez y González (1995) compara las *teorías implícitas* con el *sistema de categorías* desarrollado por Rosch (1973; 1975). En sus investigaciones E. Rosch mostró que las categorías no representan entidades universales, sino que son características particulares de un fenómeno u objeto que se pueden rotular con el siguiente término "criterio de grado".

Desde el punto de vista representacional, "las teorías configuran una red de proposiciones organizadas jerárquicamente en función de su tipicidad o representatividad" (Rodríguez & González, 1995, p. 224). Esta segunda hipótesis se sustenta en la idea de que los individuos poseen teorías que se constituyen en conocimientos indispensables para poderse adaptar adecuadamente al medio. Por su dinámica se podría afirmar que son teorías explícitas a las cuales el individuo acude de manera consciente, pero lo normal es que sean *teorías implícitas* porque son un reflejo de la realidad. El sujeto actúa como si fuese un receptor ingenuo de la información social, lo cual le permite determinar el mundo a través de sus teorías y no mediante el análisis de las teorías en sí.

De lo anterior deriva entonces la siguiente idea: si existe un desconocimiento de los aspectos determinantes de las teorías implícitas, con mayor razón lo hay respecto de las proposiciones internas de la teoría. Esto trae como dificultad que no se pueda descubrir a ciencia cierta la red de relaciones que configuran el sistema de creencias de una persona.

La tercera hipótesis propone lo siguiente: "las teorías implícitas son relativamente estables y resistentes al cambio". Eso se puede explicar por diversos motivos. (1) Es posible que esto ocurra porque los sujetos comprenden la lógica de un evento o suceso a partir de las proposiciones causales que encuentran en sus propias teorías y que, a juicio de ellos, resultan ser la mejor explicación, lo cual podría deberse a dos fenómenos centrales: la mayor parte de la información que circula entre los individuos es polisémica y las ideas causales sobre un dominio determinado son compartidas.

(2) Es posible que el significado de las proposiciones de una teoría cambie por la influencia del contexto donde ella circula. Cuando una determinada teoría puede estar en peligro de entrar en desuso por el paso del tiempo y su consecuente pérdida de autonomía y control por parte de la persona que la regenta, se tiende a incluir factores situacionales que influyen en la interpretación que se hace de los acontecimientos y comportamientos pasados.

(3) La estabilidad y el poco cambio deriva del ajuste que hacen los individuos para confirmar de forma directa sus creencias en vez de rechazarlas. Si la persona atiende a la mejor información que afirme su teoría, o se adapta a las posibles contradicciones de sus creencias para disminuir su impacto, entonces mantiene cierto protocolo de conducta que se sustenta en sus propias concepciones y expectativas.

(4) Las *teorías implícitas* se mantienen en el tiempo porque progresivamente se van independizando de la fuente que les dio su origen. Lo propio es que, en sus roles y escenarios de uso, las *teorías implícitas* van ganando autonomía de tal manera que si aparece nueva información o nuevos datos, estos no se ponen en contraste con las fuentes mismas de las *teorías implícitas* sino con su último estado de avance y cristalización. Así se inmunizan a los cambios, contrastes y confrontaciones gracias a que existe una estructura sólida de explicaciones causales que incluso envían los hechos a un segundo plano.

Rodríguez y González (1995) advierten que frente a esta tercera hipótesis hay que mantener cierta prudencia porque los casos señalados no son aplicables a todas las *teorías implícitas* por igual. Lo que si resulta evidente es que la resistencia al cambio depende, fundamentalmente, del nivel de organización interna, del modo como se adquirió y de lo sensible [o vulnerable] que sea la *teoría implícita* a la confrontación.

En la cuarta hipótesis se afirma: "las *teorías implícitas* reflejan y son el resultado de las particularidades culturales". Es claro que los valores, normas, costumbres, tradiciones, prácticas culturales y modos de organización social afectan las concepciones de un individuo. Generalmente, los diferentes usos y significados que sostienen a una concepción dependen de la articulación de las representaciones mentales con respecto a la utilidad, familiaridad e interés que tenga la comunidad. Es claro que las diferencias culturales afectan los contenidos de las *teorías implícitas*, mas no sus características estructurales (Mead, 1982).

Con el fin de citar algunas investigaciones en las cuales se aplica el concepto de *teorías implícitas* en diversos contextos y áreas de conocimiento, se destacan los siguientes casos:

O´ Shanahan (1996) realizó una investigación con el propósito de estudiar las teorías implícitas del profesorado y su relación con las prácticas de enseñanza del lenguaje oral. Por su parte, Pozo, Pérez, Mateos y Scheuler (2001) analizaron los diferentes significados que se han atribuido al término constructivismo y a las *teorías implícitas* que subyacen el aprendizaje y la enseñanza. En este estudio se evidenció que así como hay confusión en la forma como se emplea el concepto de constructivismo por parte de psicólogos, educadores y otros académicos, igualmente existe una atribución excesiva de características constructivistas a concepciones sobre el aprendizaje y la forma como se adquieren conocimientos. Por otra parte, se destaca que al momento de analizar las diferencias entre teorías científicas y teorías personales, es importante tener en cuenta los supuestos epistemológicos, ontológicos y causales que sostienen los distintos tipos de teorías.

Aparicio, Hoyos y Niebles (2004) desarrollaron una investigación sobre las concepciones implícitas de los profesores sobre el aprendizaje. Los resultados de esta investigación se basaron en el análisis cuantitativo de las concepciones implícitas que tiene sobre el aprendizaje un grupo de 100 profesores de educación básica de la ciudad de Barranquilla (Colombia). En el análisis se estudió la relación entre las concepciones y la experiencia docente, el contexto y los tipos de contenido de aprendizaje y el dominio de conocimiento en tareas propuestas. Para el análisis de los datos se tuvo en cuenta cuatro procesos: retención, relación, organización y recuperación de los conocimientos. Entre los resultados obtenidos se destaca que en su mayoría los profesores tienen concepciones realistas o interpretativas del aprendizaje y hay pocas concepciones de tipo constructivista. En este estudio no se encontró relación alguna entre la experiencia docente y el dominio de conocimiento, y las concepciones sobre el aprendizaje.

Aparicio y Herrón (2006) realizaron una investigación en el Departamento de Psicología de la Universidad del Norte. El objetivo de este estudio fue descubrir las concepciones intuitivas de un grupo de estudiantes sobre el aprendizaje a partir de cuatro procesos: retención, relación, organización y recuperación de conocimientos. Los resultados de la investigación

sugirieron cambios en las concepciones de los estudiantes sobre estos procesos.

Si bien las investigaciones citadas están enfocadas en las *teorías implícitas* referidas al proceso de aprendizaje, igualmente en los últimos años se han propuesto investigaciones sobre estas teorías, pero centradas en el proceso de la enseñanza. De estas se destacan las siguientes:

Utges, Feraboli, Fernández y Jardón (1999), en su investigación *Teorías implícitas de los profesores de ciencias sobre la tecnología y su enseñanza*, desarrollaron un estudio de concepciones en el marco de la propuesta de *teorías implícitas* de Marrero (1993), en la cual trabajaron con un grupo de referencia conformado por 66 profesores y 10 docentes como estudio de casos. A los primeros se les aplicó un cuestionario atribucional y a los otros se les entrevistó y se les observó en el aula, con el propósito de determinar la posición de esos maestros con respecto a su concepción de la tecnología y su enseñanza. Las teorías develadas mostraron que el pensamiento de los profesores que tenían a cargo la enseñanza de la tecnología no eran homogéneas, es decir, poseían modos diferentes de concebir la tecnología y de considerar la manera como esta debe ser enseñada en la escuela.

Baena (2000), de la Universidad de La Laguna, en su estudio sobre *Pensamiento y acción de la enseñanza de la Ciencia,* analizó a través de un estudio de casos, dentro de una perspectiva interpretativa, la práctica de la enseñanza del profesorado, así como las características que definen sus *teorías implícitas*, con el fin de establecer relaciones entre pensamiento y acciones fundamentales. El investigador realizó observaciones de aula y recogió información a través de otros procedimientos, como entrevistas y análisis de material utilizado en el salón de clases. La conclusión más importante del estudio es que la manera de pensar del maestro está impregnada de una serie de variables personales y profesionales que van conformando su modelo teórico y práctica de enseñanza.

Loo, Olmos y Granados (2003), de la Universidad Nacional de México, en su estudio sobre *Teorías implícitas predominantes en los docentes de cinco carreras profesionales*, analizaron las teorías implícitas de 84 maestros de 5 carreras a través de un estudio descriptivo, en el que utilizaron

instrumentos adaptados de Rodríguez y Marrero (1993) para ubicar el modelo de pensamiento a través del cual el maestro construye, trasmite y negocia significados en el aula.

Peme Aranega, De Longhi, Baquero, Mellado y Ruiz (2005), de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina), realizaron un estudio sobre *Creencias explícitas e implícitas sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje, de una profesora de química de secundaria*. El trabajo se enmarcó en la línea de investigación sobre creencias epistemológicas y didácticas de los profesores de ciencias de secundaria y su relación con la práctica de aula. Los investigadores, bajo el amparo de un estudio generativo-etnográfico, analizaron y compararon las creencias epistemológicas y didácticas, explícitas e implícitas de una profesora. Las teorías explícitas las determinaron a partir de cuestionarios y entrevistas, y las implícitas, a partir de la ejecución de actividades específicas llevadas a cabo en las fases preactiva, interactiva y postactiva de su tarea docente.

Iriarte, Martín, Nuñez y Suárez (2008) realizaron una investigación con el propósito de comprender las concepciones de seis maestros de un colegio de la ciudad de Barranquilla (Colombia) sobre la creatividad y su enseñanza, y la manera como estas se reflejan en su práctica pedagógica. Con este propósito se desarrolló un estudio de carácter cualitativo dentro de un diseño interpretativo-explicativo, que no sólo dio cuenta de las teorías implícitas que los maestros tenían sobre la creatividad y su enseñanza, sino que igualmente permitió comprender por qué se dan. En primer lugar, se establecieron y describieron las concepciones de un *grupo de referencia* sobre la creatividad y su enseñanza; en segundo lugar, se comprendieron las concepciones de los casos sobre el fenómeno de estudio; en tercer lugar, se compararon las concepciones de los casos con las concepciones del grupo de referencia, y finalmente se contrastó la práctica pedagógica de los casos (en su fase interactiva) con las concepciones que estos tenían de la creatividad y su enseñanza. De las conclusiones de la investigación se destacan las siguientes: la evaluación de la creatividad se realiza a través de los productos concretos del estudiante; independientemente del área de conocimiento se comparten concepciones generales sobre el fenómeno de la creatividad; no hay una enseñanza única para cada concepción de la creatividad; las concepciones sobre la

creatividad y su enseñanza inciden en la forma como los sujetos desarrollan su práctica de aula, y cada concepción de los casos tiene sus propias características que la hacen única.

Para terminar esta parte del capítulo, se destacan tres estudios en los cuales se relacionan las concepciones con: (1) la formación del pensamiento crítico, (2) la inteligencia y la identificación de estudiantes talentosos, y (3) las concepciones con la formación en valores. Este último relacionado con el objeto de investigación de la presente publicación: *las concepciones del maestro sobre la ética.*

(1) En el marco del proyecto "Formación del pensamiento crítico en el área de Ciencias Sociales", adelantado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), Ardila (2010) analizó las concepciones que un grupo de docentes construyó sobre la naturaleza del pensamiento crítico en la enseñanza de las ciencias sociales, a partir de dos perspectivas de estudio: la que considera el pensamiento crítico como una operación mental, un proceso o una investigación, a través de la cual los estudiantes resuelven problemas u operan en la escolaridad y la vida cotidiana; y aquella que lo entiende como un pensamiento, una acción y una toma de posición permanentes que develan las injusticias sociales, defienden la igualdad y el cambio social.

(2) García y Mc. Coach (2009) analizaron la estructura de las *teorías implícitas* de un grupo de educadores sobre la inteligencia y exploraron la relación entre estas con las creencias sobre la identificación de los estudiantes talentosos. El estudio incluyó una muestra de 372 educadores. Se encontró que los profesores de colegio y universidad favorecen atributos prácticos, analíticos y creativos según los prototipos que caracterizarían a una persona inteligente. Sin embargo, los participantes mostraron neutralidad a la hora de determinar si los atributos interpersonales caracterizan a la gente inteligente. Los educadores que puntuaron la creatividad como atributo importante de la inteligencia tienden a favorecer múltiples métodos para identificar a los estudiantes talentosos. En contraste, los educadores que apoyaban el uso de pruebas de coeficiente intelectual como la base para la identificación del talento, generalmente estuvieron de acuerdo con que las habilidades analíticas son parte de la estructura de la inteligencia.

(3) Quintero y Ruiz (2004), en el contexto de la convocatoria de Colciencias para presentar proyectos de cooperación en investigación, propusieron un estudio relacionado con las *concepciones de los docentes acerca de la formación en valores: estudio comparado Colombia-Alemania.* Dicho estudio permitió conocer las valoraciones que tienen los docentes de Colombia y Alemania en relación con el papel que tiene la escuela en el desarrollo de las dimensiones axiológicas.

4

RESULTADOS DEL ESTUDIO ACERCA DE LAS CONCEPCIONES DEL MAESTRO SOBRE LA ÉTICA

Este capítulo contiene los resultados derivados de cada uno de los estudios adelantados para el desarrollo de la investigación acerca de las concepciones del maestro sobre la ética (ver capítulo 2 relacionado con la metodología). La discusión de los resultados se ha estructurado a partir de los siguientes ejes temáticos:

(1) Se describen los resultados obtenidos en el primer estudio, el cual posibilitó, en un primer momento, la reconstrucción de las teorías hegemónicas sobre la ética. Éstas configuraron el eje teórico de la investigación. Luego esas teorías se estructuraron en un conjunto de proposiciones propuesto por el grupo de investigadores. Posteriormente esas proposiciones fueron trabajadas con un grupo de profesores denominado *sujetos de referencia.* El resultado final del primer estudio fue un conjunto más amplio de 47 proposiciones que, a juicio de los *sujetos de referencia*, representaban las teorías hegemónicas sobre la ética.

(2) Se presenta el análisis correspondiente al segundo estudio. En este se analizaron las 47 proposiciones derivadas del primer estudio, aplicando los índices de tipicidad y polaridad, y algunos criterios complementarios de carácter descriptivo que contribuyeron a la valoración y selección de las proposiciones más representativas en relación con las teorías hegemónicas sobre la ética.

(3) Se presentan los resultados derivados del tercer estudio. Este consistió en un análisis multinivel que integró los datos y elementos de corte descriptivo, comparativo, psicométrico, correlacional, factorial y multivariado, que permitieron dentro del contexto de la investi-

gación comprender, caracterizar, comparar y analizar de forma detallada las concepciones que tienen los maestros sobre la ética.

4.1. Resultados del primer estudio: identificación y formulación de las concepciones que tienen los maestros sobre la Ética

4.1.1. Conocimiento que tienen los maestros sobre la ética

En esta primera etapa los investigadores, en el marco de la distinción entre teorías teleológicas (o éticas de fines) y teorías deontológicas (o teorías formales), definieron y describieron las *teorías hegemónicas sobre la ética.* Estas se constituyeron en la estructura conceptual, desde el punto de vista de la filosofía práctica, para el desarrollo de la presente investigación. El criterio que se tuvo en cuenta para la reconstrucción de las teorías (ver capítulo 3) fue el siguiente: extraer de cada teoría una "concepción" de educación ética, a partir de consensos alrededor de la obra del pensador asociado a cada teoría. La síntesis de los resultados obtenidos se presenta en la siguiente tabla.

Tabla 12
Teorías hegemónicas sobre la Ética

Teorías teleológicas	
Teoría ética aristotélica	Partiendo del supuesto de que "toda arte y toda investigación, toda acción y elección, tienden a algún bien", se infiere que la existencia de algún fin que se desea por sí mismo, hace que los demás se conciban como medios para alcanzarlo. Según Aristóteles, ese fin no puede ser otro que la vida buena, la vida feliz. La principal virtud que queda establecida para movilizar la acción humana es la prudencia, en tanto le permite a los sujetos deliberar correctamente para elegir lo más conveniente para una vida buena en su totalidad.
Teoría ética de la virtud (MacIntyre)	Las formas de bien e identidad moral emanan de la historia concreta de una comunidad. De allí que toda noción de justicia remite a su contexto de surgimiento y toda idea de racionalidad moral está vinculada a la comunidad que la practica. De este modo, la acción humana se concibe como una actividad cooperativa que persigue determinados bienes internos, los cuales se legitiman a partir de determinados hábitos practicados por quienes participan en ella.

Continúa...

Teoría ética del cuidado (Nodding & Gilligan)	El cuidado no se asume como una virtud que se cultiva como la responsabilidad o la honestidad. Se plantea que la individualidad humana se define en un conjunto de relaciones que implican "sentir con el otro". La ética no se legitima únicamente desde el principio de justicia, sino que "se sucede en relaciones humanas que tienen en cuenta la contingencia y fragilidad humana y cuya naturaleza reconoce las situaciones particulares que viven y experimentan los seres humanos.
Teorías deontológicas	
Teoría ética kantiana	Esta es una propuesta que le apuesta a la autonomía de la voluntad, amparada en una idea formal de la ética en la cual el bien moral no depende de su contenido, sino de la forma de unas normas cuyo sentido está dado por la razón. La forma racional de las normas se descubre cuando se adopta la perspectiva de la igualdad (en un mundo que empíricamente no lo es) y de la universalidad (en un mundo donde los individuos deciden según intereses particulares). La voluntad es autónoma cuando adopta estas perspectivas en su obrar y por eso es al mismo tiempo netamente racional y por lo tanto humana.
Teoría ética de la justicia (Kohlberg)	Se ocupa del desarrollo de estructuras morales que son permanentes en los distintos individuos y culturas. El carácter universal de su propuesta es avalado desde dichas estructuras y no desde los contenidos. Así, la maduración moral se alcanza en el momento en que la persona se inserta en procesos de socialización que permiten la construcción de una jerarquía de valores que contribuye al desarrollo del razonamiento moral. De este modo, tomar decisiones justas implica tener como marco de referencia la valoración de la dignidad humana en términos de reciprocidad e igualdad, de tal manera que la convivencia social efectivamente sea posible.
Teoría ética discursiva (Habermas)	Plantea que la ética no debe ocuparse de la recomendación de contenidos morales concretos, sino del descubrimiento de los procedimientos que legitiman o deslegitiman normas que proceden de la vida cotidiana. En este procedimiento se expresa la racionalidad práctica en sentido kantiano, pues se trata del punto de vista de una voluntad racional entendida como lo que todos podrían querer, obviando un horizonte de lo que subjetivamente conviene, y reconociendo que el punto de vista moral se pone en el lugar de cualquier otro en condición de universalidad.

Sabiendo que las teorías no podían presentarse como un constructo holístico a los sujetos de investigación (en este caso particular a los *sujetos de referencia*), los investigadores decidieron traducir las teorías en un conjunto de proposiciones orientadas a explicar y sintetizar no sólo su contenido, sino también la complejidad de la relación entre ética y

educación. Las proposiciones planteadas como resultado en esta parte del estudio, se relacionan a continuación y se encuentran diferenciadas entre aquellas que representan el concepto de ética en general y aquellas que presentan la relación entre ética y educación:

- *Teoría ética aristotélica*

  a. El bien para los seres humanos es aquello que todos perseguimos por considerarlo bueno.
  b. El fin perseguido por todos los humanos, por considerarlo bueno, es la felicidad, entendiéndola de distinta manera.
  c. La *racionalidad* hace que el hombre actúe *razonablemente*, y todo ser humano acepta que *actuar razonablemente* es *bueno*.
  d. Para que un ser humano *actúe razonablemente* debe permitir que sus deseos y emociones sean gobernados por la *razón*.
  e. La prudencia es la facultad que dota al hombre moralmente responsable (el hombre bueno) porque actuando en libertad sabe elegir y decidir adecuadamente.
  f. Habituar a una persona a hacer lo que debe es educarlo mediante la experiencia para que tome decisiones acertadamente.
  g. El hombre prudente delibera (reflexiona) antes de actuar, y la *deliberación* consiste en identificar los *medios mejores* de lograr un *fin.*
  h. El hombre prudente sabe por su experiencia qué es lo conveniente y adecuado en cada circunstancia.

- *Teoría ética de la virtud*

  a. Si tuviera que elegir entre cometer y padecer una injusticia, yo preferiría padecerla, porque padecerla no me hace injusto.
  b. A una injusticia no se debe responder con otra injusticia.
  c. El que me la hace me la paga.
  d. Todo mundo sabe que hacer trampas, cometer fraude o mentir es malo, por tanto, yo no hago trampa, no cometo fraude y no miento.
  e. No hagas a otro lo que no quieras que hagan contigo.

f. Los acuerdos, sin importar si son justos o injustos, hay que cumplirlos.

g. Mi asignatura no tiene nada que ver con la formación moral de mis alumnos.

h. El trabajo individual es el mejor camino para contribuir en el aula con la formación moral de los alumnos.

i. Un alumno debe ser educado moralmente pensando en el bien común como lo más importante.

j. Mi única participación en la educación moral de mis alumnos, es hacer que cumplan responsablemente con sus tareas y obligaciones en mi clase.

k. Para mí lo más importante es que mis alumnos realicen actividades para que aprendan destrezas y habilidades que tienen que ver con mi asignatura.

- *Teoría ética del cuidado*

a. La educación ética procura no el aprendizaje de principios universales, sino desarrollar disposiciones estables para actuar de manera correcta (de acuerdo con el contexto).

b. El razonamiento moral debe encontrar respuestas a cada situación, porque cada caso es distinto, atendiendo a las características del contexto.

c. Las decisiones éticas se justifican en principios como la cooperación, la necesidad y el deseo de ayuda; y no sólo por los conceptos de derecho y equidad.

d. Cuando una persona toma decisiones éticas, no sólo debe tener en cuenta las consecuencias que estas tienen para sí misma, sino también las que tienen para otras personas.

e. Actuar éticamente implica reconocer la diferencia entre diversas concepciones (éticas).

f. La educación debe enraizar al sujeto en las tradiciones de su comunidad particular.

g. Ayudar a formar el carácter autónomo del estudiante implica atender a los derechos e intereses de todos.

h. Educar en la responsabilidad implica saber que nada que afecte al ser humano puede resultarle ajeno a quien se encuentra en formación.

i. Ser buenos ciudadanos implica aprender a sentir con y como el otro.

- *Teoría ética kantiana*

a. Una acción es moralmente buena no porque se realice por inclinación o interés sino porque se lleva a cabo por deber.

b. Todos los seres humanos son fines (valiosos) en sí mismos y no deben utilizarse unos a otros como medios.

c. El punto de partida de las acciones de todo ser humano es la conciencia del deber.

d. Hay que mostrar al niño que para alcanzar sus fines debe permitir que los otros alcancen los suyos.

e. Hay que demostrarle al niño que inicialmente se le impone una fuerza que, finalmente, lo conduce al uso de su propia libertad.

f. Hay que educar a los niños para que comprendan que la dignidad humana es irrenunciable.

g. En el niño debe cultivarse la formación del entendimiento y la voluntad.

h. El niño debe comprender que la felicidad propia y de los otros se logra cumpliendo el deber.

i. Enseñarle al niño a distinguir cuándo una acción es buena o cuándo es mala, según el criterio del deber moral.

- *Teoría ética de la justicia*

a. La justicia es la meta del desarrollo moral a la cual tienden naturalmente todos los seres humanos.

b. Los principios de justicia son universales porque son el resultado del desarrollo moral natural de los seres humanos.

c. Mediante mis juicios de valor sobre mis propios actos y los de los otros, muestro el nivel de mi desarrollo moral.

d. Ser justo es asegurar que las oportunidades y libertades básicas de los miembros de una comunidad sean garantizadas para todos en igualdad de condiciones.

e. Una comunidad educativa es justa y democrática si tiene como principal criterio moral la justicia.

f. Una comunidad educativa justa y democrática debe favorecer el desarrollo moral de sus miembros.

g. Una comunidad educativa justa y democrática debe promover la participación de los estudiantes en la creación de reglas, y en el ejercicio del poder.

h. Si le enseño a los estudiantes a ser más justos, ellos aprenderán a ser más equitativos.

- *Teoría ética discursiva*

a. Las personas argumentan sobre normas y se interesan por averiguar cuáles son moralmente correctas.

b. Por medio del diálogo las personas buscan de forma cooperativa la justicia y lo correcto.

c. Sólo son válidas las normas que encuentran aceptación por parte de todos los afectados que participan en un diálogo ético.

d. Un diálogo auténtico entre interlocutores válidos debe satisfacer intereses universales.

e. ¡Es indignante que en Colombia se emplee como instrumento de guerra el secuestro!

f. ¡Me siento incómodo, yo no he debido copiarme de mi compañero en ese examen!

g. La auténtica educación debe reconocer otras culturas y el derecho a la diferencia.

h. Los valores y las normas se legitiman en un diálogo entre interlocutores válidos.

i. La auténtica educación debe fomentar la necesidad de aprender a argumentar, es decir, a dar razones y motivos sobre cómo y para qué actuamos.

j. Las decisiones que afectan al grupo en el salón de clase deben darse a partir de un acuerdo sin coacciones, ni imposiciones.

k. Cada estudiante asumiría la obligatoriedad de una norma moral, si el profesor propicia la escucha, la réplica y la toma de decisiones según intereses universales previamente acordados.

l. Si el profesor fomenta la argumentación en el estudiante, contribuye al desarrollo de la autonomía moral de este.

m. La educación es democrática cuando problematiza con el estudiante dilemas morales y le ayuda a construir criterios racionales para la discusión y la toma de posición sobre esos asuntos.

4.1.2. Relación entre las teorías éticas y su representación en los sujetos de referencia

La segunda etapa del primer estudio se realizó con nueve profesores del Distrito de Barranquilla de básica y media (ver caracterización del grupo en la propuesta metodológica). Estos profesores fueron denominados *sujetos de referencia.* El diseño que se empleó para trabajar con ellos fue el grupo focal y se combinó una técnica que incluía la "tormenta de ideas" y la "asociación de ideas".

En cada una de las sesiones de trabajo, el moderador presentó las proposiciones propuestas por los investigadores y se generó una dinámica donde los *sujetos de referencia* plantearon situaciones, experiencias, ideas, conceptos, interpretaciones y asociaciones que dejaron entrever su particular comprensión de las proposiciones planteadas.

Estas nuevas representaciones de las teorías éticas fueron grabadas y transcritas en un instrumento donde por cada proposición sugerida por los investigadores en la primera etapa, se fueron construyendo grupos de cuatro nuevas proposiciones que evidenciaban la representación que tuvo el *grupo de referencia* en relación con las *teorías hegemónicas sobre la ética.*

Este instrumento fue enviado a jueces expertos en ética y ellos, de acuerdo con su experiencia en el campo de estudio, analizaron la consistencia, claridad y precisión de los enunciados propuestos por los *sujetos de*

referencia y validaron aquellas proposiciones que no sólo cumplieron con estos criterios, sino que se ajustaban y respondían con los propósitos y objetivos de la investigación. Fruto de este análisis, de las 232 proposiciones que plantearon los *sujetos de referencia* fueron validadas 47, las cuales se denominaron "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia". Estas proposiciones (ver anexo 4) fueron las que se emplearon para la aplicación de los casos críticos en el segundo estudio de la investigación. El resultado de este estudio fue posible gracias a la combinación de aportes por parte de los *sujetos de referencia y los jueces expertos* (ver capítulo 2).

4.2. Resultados[34] del segundo estudio: tipicidad, polaridad y criterios complementarios en el análisis de las proposiciones que representaron las concepciones del maestro sobre la ética

Luego de validar la muestra que participó en este estudio, se realizó el siguiente conjunto de análisis: confiabilidad y consistencia interna de proposiciones, tipicidad y polaridad de las proposiciones, y criterios de análisis descriptivo complementario. De este ejercicio se derivó un proceso de selección del conjunto de 47 proposiciones constituidas como "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia" (anexo 4), con el fin de adelantar el tercer estudio del proyecto a partir de un nuevo insumo: el conjunto de 30 proposiciones que se estructuraron en el "cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética", las cuales fueron derivadas del conjunto originario de 47 proposiciones (ver anexo 6). Con este fin se evaluó en qué grado las proposiciones planteadas por los *sujetos de referencia* representaban las teorías hegemónicas sobre la ética (ética aristotélica, ética de la virtud,

[34] Para el desarrollo y el logro de los resultados del segundo y tercer estudio, se recibió la asesoría metodológica de Omar Fernando Cortés Peña especialista en análisis de datos y técnicas de investigación social. Su trabajo consistió básicamente en asesorar el diseño muestral de los dos estudios y el procesamiento estadístico y psicométrico de los datos. Con el informe presentado por el asesor, el equipo de investigación en su conjunto (investigadores, asistente de investigación y asesor metodológico) realizó el proceso de análisis e interpretación expresado en esta parte del capítulo.

ética del cuidado, ética kantiana, ética de la justicia y ética discursiva). Hablar de grado de representatividad implica establecer criterios conceptuales y empíricos de análisis para identificar, analizar, comparar, valorar y seleccionar las proposiciones que tienen en su conjunto el potencial adecuado de significación e identificación con las teorías propuestas.

4.2.1. Análisis de confiabilidad y consistencia Interna del instrumento para el segundo estudio

A partir del análisis estadístico y psicométrico empleado para el presente estudio, se validó la participación de una muestra de 111 sujetos, cuya caracterización se presentó en el capítulo 2. Estos fueron denominados *sujetos de estudio (2).*

Para esta parte de la investigación, el análisis consistió en identificar el grado de confiabilidad y la validez de las representaciones de los *sujetos de referencia* a partir de la respuesta que dieron los *sujetos de estudio (2),* cuando aplicaron tales proposiciones en las situaciones planteadas en los *episodios críticos* (ver anexo 5). El resultado de este ejercicio mostró que había consistencia entre las respuestas dadas por los *sujetos de estudio (2)* y las puntuaciones que se le asignaron a las mismas.

En la tabla 13 se muestra el análisis que se llevó a cabo, teniendo en cuenta la síntesis de los índices de confiabilidad (Alfa de Cronbach) y el análisis de consistencia interna a partir de la correlación ítem-escala aplicado para cada una de las teorías hegemónicas y los rangos de clasificación promedio empleados durante el estudio.

Tabla 13
Índices de confiabilidad y análisis de consistencia interna del instrumento

Teorías hegemónicas sobre la ética	Índices de confiabilidad Alfa de Cronbach (0 a 1)	Rangos de correlaciones Item-escala (-1 a 1)	Rangos de calificación promedio (0 a 10)
1. Ética aristotélica	α: 0,943	0,191 a 0,720	3,69 a 8,56
2. Ética kantiana	α: 0,963	0,189 a 0,754	2,89 a 7,80
3. Ética de la virtud	α: 0,956	0,241 a 0,710	3,28 a 8,94
4. Ética del cuidado	α: 0,963	0,257 a 0,808	3,03 a 7,92
5. Ética discursiva	α: 0,967	0,213 a 0,793	3,03 a 8,77
6. Ética de la justicia	α: 0,963	0,222 a 0,749	2,75 a 8,39

De acuerdo con la información de la tabla anterior, la primera columna presenta las teorías hegemónicas sobre la ética. La segunda muestra el índice de confiabilidad *Alfa de Cronbach*. De acuerdo con los resultados del estudio, este osciló en un continuo entre (0) donde la confiabilidad sería nula, y (1) donde el índice indicaría el máximo nivel de confiabilidad. Tal como se aprecia en la tabla, los índices de confiabilidad estimados para cada teoría fueron significativamente superiores a 0,90 lo cual señala un alto índice de confiabilidad de las mismas. En la tercera columna se encuentran los rangos de correlación ítem-escala, es decir, el grado en que las calificaciones para cada una de las representaciones de las teorías expresadas por los *sujetos de referencia* se asocia de manera directa (positiva) o inversa (negativa) con las puntuaciones derivadas dentro del conjunto general de cada teoría. De acuerdo con el análisis, se encontraron correlaciones positivas, pues todos los casos tuvieron un factor de correlación ítem-escala que osciló entre (0,189 y 0,808), presentando niveles máximos superiores a 0,70, lo cual fue un indicador de nivel de consistencia interna alto para el instrumento.

Finalmente, en la última columna se aprecian los rangos de calificación promedio para cada una de las teorías. Para ello se tomó como referencia

la escala de valoración (0 a 10) que tuvieron en cuenta los *sujetos de estudio (2)* para analizar los episodios críticos a partir de las representaciones proposicionales de las teorías propuestas por los *sujetos de referencia.* Para este criterio los resultados oscilaron entre (2,75 y 8,94), indicando el rango promedio en el que se ubican las respuestas de los *sujetos de estudio (2).*

A continuación se presentan los resultados derivados del segundo estudio, orientados a determinar el nivel de tipicidad y polaridad de las 47 proposiciones denominadas "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia" (ver anexo 4).

4.2.2. Análisis del índice de tipicidad de las representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética

El análisis de tipicidad describe el grado de similitud e identificación que guarda una proposición particular con cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética. Para ello se tuvo en cuenta como criterio de verificación la escala de (0 a 10) empleada por los *sujetos de estudio (2)* cuando analizaron las representaciones propuestas por los *sujetos de referencia* (ver anexo 4) aplicadas a las situaciones narradas en los episodios críticos (ver anexo 5). De acuerdo con esta escala, aquellos enunciados cercanos a 10 evidenciaron un mayor nivel de tipicidad.

Para el análisis de tipicidad se tuvieron dos criterios. El primero correspondió al análisis del índice de tipicidad interna de cada proposición en función de cada teoría hegemónica sobre la ética (ver tabla 14). El segundo criterio correspondió al análisis comparado de los niveles de tipicidad promedio de cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética (ver gráfica 5).

Tabla 14
Índices de tipicidad para las 47 representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética

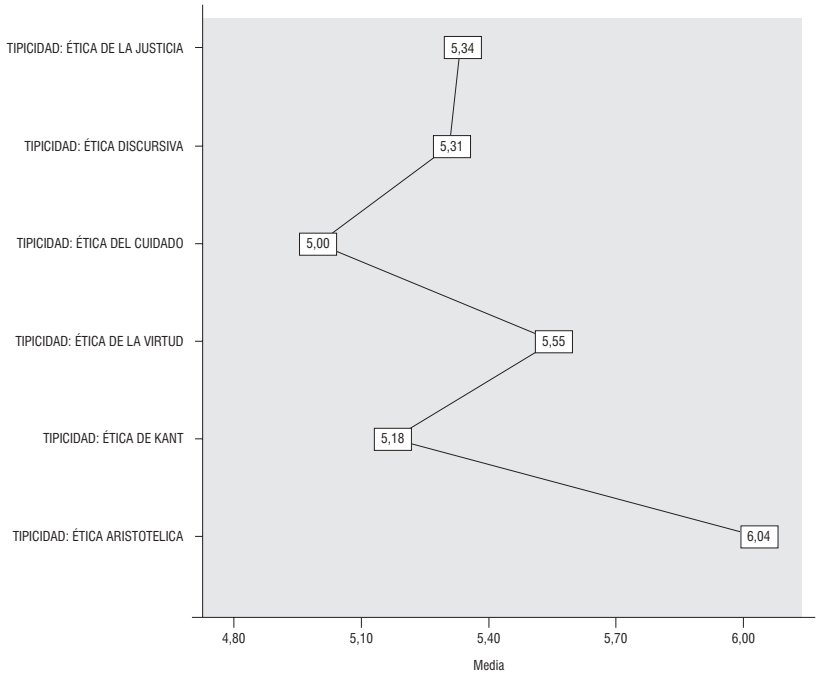
ITEM	ARISTOTÉLICA	KANTIANA	VIRTUD	CUIDADO	DISCURSIVA	JUSTICIA
PP01	5,96	3,99	4,76	3,95	4,68	3,70
PP02	5,41	5,40	7,77	4,06	3,57	4,05
PP03	7,31	5,62	6,23	4,77	4,70	8,39
PP04	7,46	7,80	6,23	6,49	5,90	8,05
PP05	8,09	6,54	6,08	6,50	5,89	6,28
PP06	3,69	2,89	3,60	3,44	3,03	2,84
PP07	4,75	9,06	5,31	4,18	4,05	3,12
PP08	6,17	4,77	5,27	5,17	5,70	5,11
PP09	6,79	6,16	7,70	4,59	5,32	4,57
PP10	7,50	5,49	8,08	7,63	5,57	6,78
PP11	4,80	3,82	4,13	3,77	3,40	3,15
PP12	6,14	4,93	4,50	5,14	6,11	5,91
PP13	4,94	4,85	3,86	5,46	4,82	4,86
PP14	4,71	4,05	3,88	4,82	4,71	3,65
PP15	7,18	3,52	5,61	4,13	4,23	4,29
PP16	4,87	4,05	3,92	6,33	3,75	4,01
PP17	8,44	5,01	7,55	6,20	5,83	6,21
PP18	8,21	6,00	8,09	6,52	7,55	7,48
PP19	5,47	7,49	5,61	5,47	7,22	5,69
PP20	5,37	4,43	5,14	4,25	7,36	4,34
PP21	3,76	3,07	3,28	3,22	3,20	2,75
PP22	6,73	4,51	6,66	4,72	6,50	5,49
PP23	4,40	3,77	4,96	3,09	3,29	6,91
PP24	8,56	5,95	7,00	6,81	5,41	5,42
PP25	7,95	6,41	8,11	6,10	8,77	6,88
PP26	6,52	5,68	6,68	7,59	6,80	5,35
PP27	5,32	4,10	4,73	4,31	4,00	4,00
PP28	4,24	3,41	3,42	3,14	3,34	3,72
PP29	6,94	5,23	5,36	6,65	5,50	5,07
PP30	7,66	4,47	4,60	4,76	4,06	4,78
PP31	6,23	5,77	4,98	4,38	6,51	5,95

Continúa...

ITEM	ARISTOTÉLICA	KANTIANA	VIRTUD	CUIDADO	DISCURSIVA	JUSTICIA
PP32	7,78	5,86	6,02	5,55	5,71	6,16
PP33	6,57	6,85	6,64	5,20	7,89	6,05
PP34	6,90	5,39	6,65	5,05	5,09	6,69
PP35	3,72	3,32	3,56	3,10	3,14	3,54
PP36	4,46	3,69	3,98	3,62	7,97	6,23
PP37	6,32	5,72	6,20	5,01	6,95	6,29
PP38	5,43	4,19	5,38	4,77	4,97	7,84
PP39	5,70	5,49	5,10	7,93	5,75	5,47
PP40	5,50	5,49	6,03	4,81	6,63	7,93
PP41	5,96	5,85	8,94	5,44	5,28	6,16
PP42	3,74	4,45	4,84	3,67	4,02	3,97
PP43	5,03	6,37	3,73	4,68	4,06	4,33
PP44	5,95	6,32	5,20	4,34	4,96	7,68
PP45	5,09	6,59	4,16	4,43	4,63	4,79
PP46	8,19	5,65	7,04	5,43	6,25	5,14
PP47	5,86	3,86	4,52	4,30	5,62	3,88

De acuerdo con esta tabla se observa que el rango de oscilación para el índice de tipicidad fue 2,89 y 9,06 en general, y para cada teoría en particular los rangos fueron los siguientes: ética aristotélica entre 3,74 y 8,56; ética kantiana entre 2,89 y 9,06; ética de virtud entre 3,28 y 8,11; ética del cuidado entre 3,09 y 7,63; ética discursiva entre 3,03 y 8,77, y ética de la justicia entre 2,75 y 8,39. Esto permitió, por una parte, establecer un parámetro o filtro para aquellas proposiciones que eran más representativas de cada teoría y, por otro lado, definir un criterio significativo para la construcción del "cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética" (ver anexo 6) aplicado en el tercer estudio.

Por su parte, el segundo criterio de análisis mencionado permitió valorar los promedios de tipicidad de las representaciones proposicionales propuestas por los *sujetos de referencia,* comparándolas de manera agrupada en función de cada teoría hegemónica sobre la ética. A partir de ello se logró jerarquizar el grado en que cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética obtuvo un mayor grado de identificación entre los *sujetos de estudio (2).*



Gráfica 5
Niveles promedio de tipicidad general en función de cada teoría hegemónica sobre la ética

Como se hace evidente en la gráfica anterior, las distribuciones de las teorías, según el índice de tipicidad, tienden hacia una mayor identificación con la ética aristotélica y la ética de la virtud, mientras que la ética del cuidado tiende a presentar una distribución de menor identificación entre los sujetos y por lo tanto presenta menores niveles de tipicidad.

4.2.3. Análisis del índice de polaridad de las representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética

Paralelo al análisis de tipicidad se realizó el análisis de polaridad de cada una de las proposiciones en función de las teorías hegemónicas sobre la ética. A diferencia del criterio que se definió para el índice de tipicidad, el de polaridad se propuso para analizar el grado con el cual la identifi-

cación de una proposición en particular, es superior en una teoría hegemónica determinada comparándolo con el conjunto total de las teorías.

El índice de polaridad oscila entre (-1 y 1) y permitió mostrar en qué medida los niveles de polaridad de una proposición son superiores (cuando es positivo) o inferiores (cuando es negativo). Cuando este índice se aproxima a "0" se puede afirmar que la polaridad de una proposición para una teoría es similar en comparación con el promedio de las demás proposiciones.

En el presente estudio se encontró que este índice fue positivo, pues cuando se contrastó una proposición con una teoría en particular, el índice de polaridad fue superior en comparación con el promedio que tuvo dicha proposición con el resto de las teorías (ver tabla 15).

Tabla 15[35]

Índices de polaridad para las 47 representaciones proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética

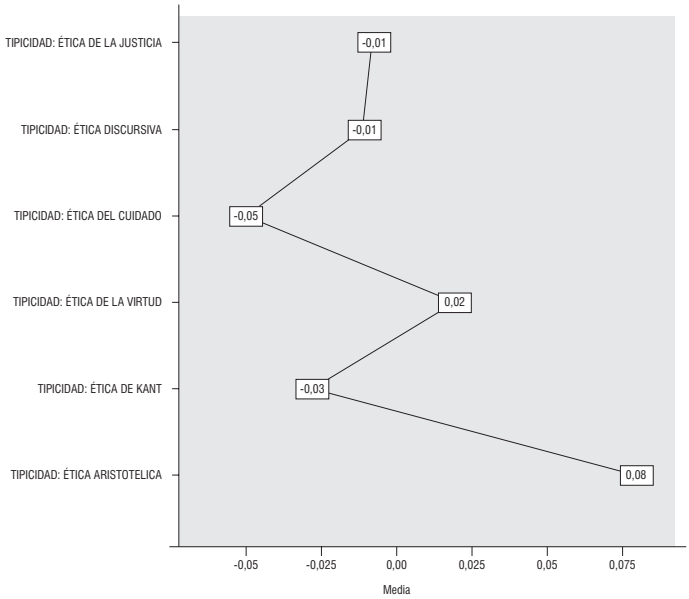
ITEM	ARISTOTÉLICA	KANTIANA	VIRTUD	CUIDADO	DISCURSIVA	JUSTICIA
PP01	0,17	-0,06	0,03	-0,07	0,02	-0,1
PP02	0,04	0,04	0,33	-0,12	-0,18	-0,12
PP03	0,14	-0,07	0,01	-0,17	-0,18	0,27
PP04	0,06	0,10	-0,09	-0,06	-0,13	0,13
PP05	0,18	0	-0,06	-0,01	-0,08	-0,03
PP06	0,05	-0,04	0,04	0,02	-0,03	-0,05
PP07	-0,04	0,48	0,03	-0,11	-0,12	-0,24
PP08	0,10	-0,07	-0,01	-0,02	0,04	-0,03
PP09	0,11	0,04	0,22	-0,15	-0,06	-0,15
PP10	0,08	-0,16	0,15	0,09	-0,15	-0,01
PP11	0,11	0	0,03	-0,01	-0,05	-0,08
PP12	0,08	-0,06	-0,11	-0,04	0,08	0,05

Continúa...

[35] Este análisis permitió comparar los índices de polaridad de cada una de las representaciones proposicionales en las seis teorías hegemónicas sobre la ética y a partir de ello se analizaron los índices en cada teoría con el propósito de identificar aquellas proposiciones que presentaban los índices positivos más altos.

ITEM	ARISTOTÉLICA	KANTIANA	VIRTUD	CUIDADO	DISCURSIVA	JUSTICIA
PP13	0,02	0,01	-0,11	0,08	0	0,01
PP14	0,05	-0,03	-0,05	0,06	0,05	-0,08
PP15	0,28	-0,16	0,09	-0,08	-0,07	-0,06
PP16	0,05	-0,05	-0,07	0,22	-0,09	-0,06
PP17	0,23	-0,18	0,12	-0,04	-0,09	-0,04
PP18	0,11	-0,16	0,09	-0,09	0,03	0,02
PP19	-0,08	0,16	-0,07	-0,08	0,13	-0,06
PP20	0,03	-0,09	0	-0,11	0,27	-0,1
PP21	0,07	-0,02	0,01	0	0	-0,06
PP22	0,12	-0,15	0,11	-0,13	0,09	-0,03
PP23	0	-0,08	0,07	-0,16	-0,13	0,30
PP24	0,24	-0,07	0,06	0,03	-0,13	-0,13
PP25	0,07	-0,12	0,09	-0,15	0,17	-0,06
PP26	0,01	-0,09	0,03	0,14	0,04	-0,13
PP27	0,11	-0,04	0,04	-0,01	-0,05	-0,05
PP28	0,08	-0,02	-0,01	-0,05	-0,02	0,02
PP29	0,14	-0,07	-0,05	0,10	-0,03	-0,09
PP30	0,31	-0,07	-0,05	-0,04	-0,12	-0,03
PP31	0,07	0,02	-0,08	-0,15	0,11	0,04
PP32	0,19	-0,04	-0,02	-0,08	-0,06	0
PP33	0	0,04	0,01	-0,16	0,16	-0,06
PP34	0,11	-0,07	0,08	-0,11	-0,1	0,09
PP35	0,04	-0,01	0,02	-0,04	-0,03	0,02
PP36	-0,06	-0,16	-0,12	-0,16	0,36	0,15
PP37	0,03	-0,04	0,01	-0,13	0,10	0,02
PP38	0	-0,15	-0,01	-0,08	-0,05	0,29
PP39	-0,02	-0,05	-0,1	0,24	-0,02	-0,05
PP40	-0,07	-0,07	0	-0,15	0,07	0,22
PP41	-0,04	-0,05	0,32	-0,1	-0,12	-0,01
PP42	-0,05	0,04	0,09	-0,05	-0,01	-0,02
PP43	0,04	0,20	-0,12	0	-0,08	-0,04
PP44	0,02	0,07	-0,07	-0,17	-0,09	0,23
PP45	0,02	0,20	-0,09	-0,06	-0,04	-0,02
PP46	0,23	-0,08	0,09	-0,1	0	-0,14
PP47	0,14	-0,1	-0,02	-0,05	0,11	-0,09

De acuerdo con el análisis de esta parte del estudio, se encontraron los siguientes rangos generales de polaridad para cada una de las teorías: ética aristotélica (-0,08 hasta 0,28), ética kantiana (-0,18 hasta 0,48), ética de la virtud (-0,11 hasta 0, 33), ética del cuidado (-0,17 hasta 0,22), ética discursiva (-0,18 hasta 0,13) y ética de la justicia (-0,24 hasta 0,27). En términos generales, las dos distribuciones con mejores niveles de polaridad promedio, correspondieron a la ética aristotélica y a la ética de la virtud (ver gráfica 6).



Gráfica 6
Niveles promedio de polaridad general en función
de cada teoría hegemónica sobre la ética

Debido a que los resultados encontrados tanto en el análisis del índice de tipicidad como en el análisis del índice de polaridad son consistentes, entonces se consideró pertinente analizar el nivel de correlación presentado entre estos dos índices, al interior de las teorías hegemónicas sobre la ética y su representación expresada por los *sujetos de referencia*. En síntesis, se encontraron para todos los casos coeficientes de correlación directamente proporcionales y estadísticamente significativos, siendo superiores

a (0,50), lo cual es una evidencia adicional de la consistencia interna del instrumento del segundo estudio:

a. Ética aristotélica: Correlación Tipicidad-Polaridad (0,639)
b. Ética kantiana: Correlación Tipicidad-Polaridad (0,595)
c. Ética de la virtud: Correlación Tipicidad-Polaridad (0,691)
d. Ética del cuidado: Correlación Tipicidad-Polaridad (0,514)
e. Ética discursiva: Correlación Tipicidad-Polaridad (0,668)
f. Ética de la justicia: Correlación Tipicidad-Polaridad (0,703)

4.2.4. Criterios complementarios analizados en la selección de las proposiciones empleadas para la caracterización de las concepciones del maestro sobre la ética

Para finalizar el segundo estudio, se tuvieron en cuenta algunos criterios complementarios para analizar las representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética propuestas por los *sujetos de referencia* (ver anexo 4), y el resultado de su aplicación en los episodios críticos (ver anexo 5) por parte de los *sujetos de estudio (2),* siguiendo la escala de valoración original del instrumento entre (0 y 10). Específicamente, los criterios complementarios fueron los siguientes:

a. Calificaciones promedio superiores a 7 puntos.
b. Valores de Medianas superiores a 6 puntos.
c. Análisis de curvas de distribución con tendencia asimétrica negativa, es decir, con tendencias de puntajes observados entre 6 y 10.

Tomando como puntos de referencia clave los índices de tipicidad y polaridad y, adicionalmente, los criterios complementarios, se procedió al desarrollo de un análisis integrado, con el fin de identificar las cinco proposiciones más representativas de cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética. Para ello se tuvo en cuenta su comportamiento estadístico de tipicidad, polaridad, promedios, medianas y tendencias de las curvas de distribución.

Por otra parte, se consideraron las categorías y conceptos propios de las teorías, con el fin de determinar cuáles proposiciones de alguna teoría ética en particular podían emigrar a otra sin generar contradicciones conceptuales. Este ejercicio se realizó bajo el criterio de que las migraciones se hicieran en función de las teorías consideradas como raíces del discurso ético para la presente investigación, es decir, las teorías aristotélica y kantiana. El producto de este análisis fue el instrumento de 30 proposiciones (cinco para cada una de las teorías), el cual fue aplicado en el tercer estudio. Dicho instrumento se denominó "cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética" (ver Anexo 6).

4.3. Resultados del tercer estudio: análisis multinivel de corte descriptivo, comparativo, correlacional y factorial de las concepciones del maestro sobre la ética

Este estudio se adelantó con una muestra conformada por 868 maestros. Su margen de confiabilidad fue del 95% y de error del 3,33%. Por sus características, el análisis empleado para este estudio se denominó "multinivel", pues integró diversos niveles de contrastación de los datos. Entre estos se destacaron los siguientes: análisis descriptivo, comparativo, correlacional y factorial.

Se realizó una caracterización sociodemográfica de la muestra de 868 maestros, que participaron en el estudio, y el análisis descriptivo de las 30 proposiciones en función de sus puntajes de calificación (0-10), presentando los valores mínimo, máximo, media y desviación típica. Luego se procedió con el análisis de confiabilidad y correlaciones ítem-escala para determinar la consistencia interna del "cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética" (ver anexo 6). Después se desarrollaron los análisis factoriales para cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética y el análisis general de las 30 proposiciones que constituyeron el cuestionario en mención. Finalmente, se hicieron los análisis de corte comparativo, correlacional y factorial para profundizar en la comprensión de las concepciones del maestro sobre la ética.

4.3.1. Caracterización sociodemográfica de la muestra y análisis descriptivo de las 30 proposiciones sobre la ética

La muestra de 868 maestros que participó en el tercer estudio fue denominada según el diseño metodológico *sujetos de estudio (3).* Además de confirmar los resultados encontrados en el segundo estudio, su aporte permitió identificar y caracterizar las concepciones del maestro sobre la ética, no sólo según su identificación con las teorías hegemónicas sobre la misma y su representación en un conjunto de proposiciones (resultado del primer estudio), sino también conforme a sus características sociodemográficas particulares. Con la aplicación de las 30 proposiciones (resultado del segundo estudio) los maestros mostraron si sostenían como propia una teoría particular o más de una teoría representacional. A continuación se presenta un resumen porcentual que integra la caracterización sociodemográfica de la muestra (ver tabla 16).

Los porcentajes más representativos para cada variable sociodemográfica se resumen de la siguiente manera:

a. Género: mujeres 64,29%
b. Rango de edad: (30 a 39 años) 31,11%
c. Formación de los maestros: pregrado con un 48,70% (correspondiente al nivel de formación de los maestros de la muestra).
d. Años de experiencia en la práctica docente:(11 a 20 años) 38,00%
e. Áreas de enseñanza del maestro: Ciencias Sociales y Humanas 40,78% (correspondiente al área de conocimiento en la que los maestros ejercen la docencia)
f. Nivel de enseñanza del maestro: Educación Secundaria 58,60%.

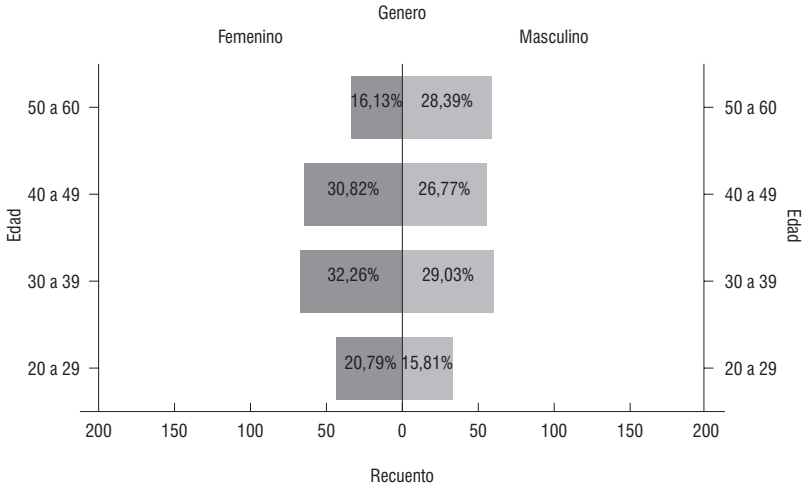
Dado que las concepciones que tienen los sujetos sobre una realidad o concepto determinado depende en gran medida de su experiencia profesional y de las decisiones particulares que toman en su vida cotidiana (Marrero, 1998; 1993), se realizó un estudio más detallado de las características sociodemográficas de la muestra. Esta caracterización se ilustra en las gráficas 7 (género y rango de edad) y 8 (rango de edad y formación de

los maestros), y en la tabla 17 (género y nivel de enseñanza del maestro). Posterior a cada ilustración se hace una interpretación de las mismas.

Tabla 16

Porcentajes totales de la caracterización de la muestra

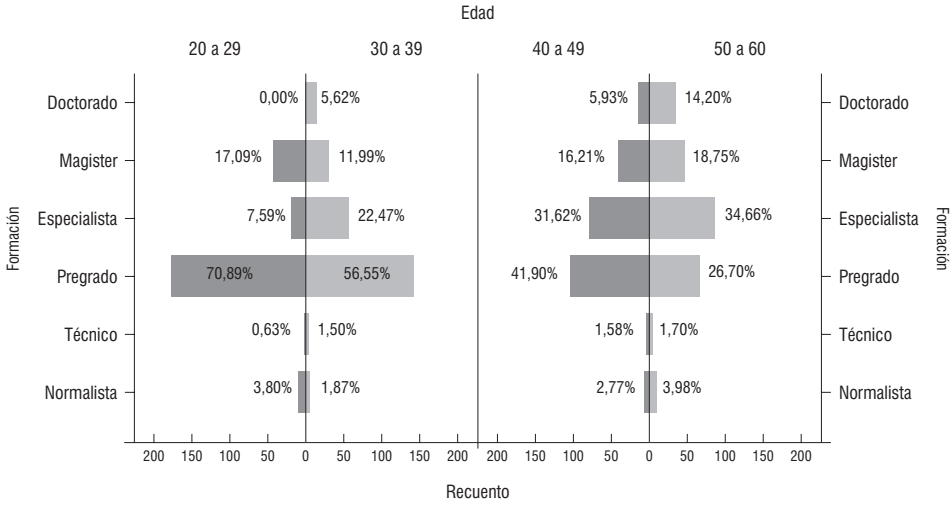
<table>
<tr><td colspan="8">Género</td></tr>
<tr><td colspan="4">Mujeres</td><td colspan="4">Hombres</td></tr>
<tr><td colspan="4">64,29%</td><td colspan="4">35,71%</td></tr>
<tr><td colspan="8">Rango de edad</td></tr>
<tr><td colspan="2">20 a 29 años</td><td colspan="2">30 a 39 años</td><td colspan="2">40 a 49 años</td><td colspan="2">50 a 60 años</td></tr>
<tr><td colspan="2">19,01%</td><td colspan="2">31,11%</td><td colspan="2">29,38%</td><td colspan="2">20,51%</td></tr>
<tr><td colspan="8">Formación de los maestros</td></tr>
<tr><td>Normalista</td><td>Técnico</td><td>Pregrado</td><td>Especialista</td><td colspan="2">Magister</td><td colspan="2">Doctorado</td></tr>
<tr><td>2,90%</td><td>1,40%</td><td>48,70%</td><td>24,90%</td><td colspan="2">15,60%</td><td colspan="2">6,40%</td></tr>
<tr><td colspan="8">Años de experiencia en la práctica docente</td></tr>
<tr><td colspan="2">Menos de 1 año</td><td colspan="2">1 a 5 años</td><td>6 a 10 años</td><td colspan="2">11 a 20 años</td><td colspan="2">21 o más años</td></tr>
<tr><td colspan="2">0,70%</td><td colspan="2">17,10%</td><td>18,30%</td><td colspan="2">38,00%</td><td colspan="2">25,90%</td></tr>
<tr><td colspan="8">Área de enseñanza del maestro</td></tr>
<tr><td>Bellas Artes</td><td>Ciencias de la Educación</td><td>Ciencias de la Salud</td><td>Ciencias Sociales y Humanas</td><td>Economía, Administración, Contaduría y afines</td><td>Ingeniería, Arquitectura, Urbanismo y afines</td><td>Matemáticas y Ciencias Naturales</td><td>Funciones Administrativas</td></tr>
<tr><td>3,46%</td><td>24,65%</td><td>1,61%</td><td>40,78%</td><td>1,04%</td><td>2,30%</td><td>22,93%</td><td>3,23%</td></tr>
<tr><td colspan="8">Nivel de enseñanza del maestro</td></tr>
<tr><td colspan="3">Educación Preescolar y Primaria</td><td colspan="3">Educación Secundaria</td><td colspan="2">Educación Técnica y Superior</td></tr>
<tr><td colspan="3">24,40%</td><td colspan="3">58,60%</td><td colspan="2">16,90%</td></tr>
</table>



Gráfica 7
Distribución muestral por género y rangos de Edad

Esta gráfica ilustra la distribución de los rangos de edad para hombres y mujeres. De acuerdo con lo anterior, el grupo más sobresaliente tanto de mujeres (32,26%) como de hombres (29,03%) correspondió con el rango de edad entre los 30 a 39 años. Por su parte, el rango de edad que tuvo menor participación en el estudio fue de los 50 a 60 años discriminada de la siguiente manera: mujeres (16, 13%) y hombres (28,39%). La siguiente gráfica (ver gráfica 8) ilustra la caracterización de la muestra a partir de un análisis conjunto entre el rango de edad y la formación del maestro.

De acuerdo con las características de la muestra, el nivel de pregrado tendió a ser el prevalente en los diferentes rangos de edad. Los maestros con grado académico de pregrado representaron el 70% para aquellos cuya edad estaba entre los 20 y 29 años, el 56% entre los 30 y 39 años y el 41% entre los 40 y 49 años. Sólo el 9% de estos profesores habían obtenido el grado de doctorado. Por su parte, los maestros cuya edad estuvo en el rango entre los 50 a 60 años sus niveles de formación característicos fueron de posgrado. De ellos, el 34% tenía formación de especialización y el 14% de doctorado. En la tabla que se presenta a continuación se hace una caracterización de la muestra a partir del género y el nivel de enseñanza del maestro (ver tabla 17).



Gráfica 8
Distribución muestral por rangos de edad y formación del maestro

Tabla 17
Caracterización en función del género y el nivel de enseñanza del maestro

		GÉNERO					
		Femenino		Masculino		Total	
		Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna	Recuento	% del N de la columna
NIVEL DE ENSEÑANZA	Educación Preescolar y Primaria	171	30,6%	41	13,2%	212	24,4%
	Educación Secundaria	330	59,1%	179	57,7%	509	58,6%
	Educación Técnica y Superior	57	10,2%	90	29,0%	147	17%
	Total	**558**	**100,0%**	**310**	**100,0%**	**868**	**100,0%**

Aquí se puede identificar que los maestros que actualmente enseñan en educación preescolar y primaria cuentan con una participación significativamente mayor por parte de las mujeres (30,6%) en comparación con la de los hombres (13,2%). Para los niveles de educación técnica y superior esta tendencia se invierte y en ella se observa una menor participación en la muestra de las mujeres (10,2%) en comparación con la participación en la muestra de los hombres (29%). En relación con el nivel de educación secundaria, se presentó un equilibro entre ambos géneros: mujeres (59,1%), y hombres (57,7%).

A continuación se presenta el análisis descriptivo general estimado para cada una de las 30 proposiciones sobre la ética (ver tabla 18), tomando como criterios para éste el número de casos válidos, las puntuaciones mínima y máxima, los promedios y las desviaciones estándar. En todos los casos se presentaron respuestas válidas por parte de los 868 maestros.

Las posibles puntuaciones para cada proposición estuvieron en un rango de 0 a 10. Las únicas proposiciones que no tuvieron la calificación mínima teórica, que era 0, fueron las proposiciones PP1 y PP18, cuyos valores mínimos fueron de 1 y 2 respectivamente. En todos los casos la puntuación máxima que registraron los maestros fue 10.

La proposición con el menor promedio observado tuvo un valor de 5,73 que correspondió a la proposición PP12 del grupo de la ética kantiana, siendo a su vez la más heterogénea con una desviación de 3,29. De acuerdo con el análisis, los maestros se identificaron menos con ella y se observó mayor dispersión en las puntuaciones que le otorgaron los maestros a ésta. Mientras la proposición con mayor promedio observado, 9,70, fue la PP20 del grupo de la ética aristotélica, siendo a su vez la más homogénea con una desviación de 0,88. Esta proposición resultó ser la de mayor preferencia entre los maestros, y con mayor nivel de consenso en el grado de identificación que ellos presentaron frente a la misma.

Tabla 18

Análisis descriptivo de las (30) proposiciones sobre la Ética

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
PP1. Ética Aristotélica	868	1	10	9,25	1,245
PP2. Ética Kantiana	868	0	10	6,46	2,746
PP3. Ética de la Virtud	868	0	10	9,51	1,338
PP4. Ética del Cuidado	868	0	10	9,36	1,201
PP5. Ética Discursiva	868	0	10	8,86	1,854
PP6. Ética de la Justicia	868	0	10	7,36	2,649
PP7. Ética Discursiva	868	0	10	8,76	1,644
PP8. Ética Aristotélica	868	0	10	8,92	1,612
PP9. Ética de la Justicia	868	0	10	7,98	2,239
PP10. Ética de la Virtud	868	0	10	8,69	1,749
PP11. Ética del Cuidado	868	0	10	9,54	1,064
PP12. Ética Kantiana	868	0	10	5,73	3,290
PP13. Ética Aristotélica	868	0	10	8,28	2,189
PP14. Ética de la Justicia	868	0	10	9,06	1,772
PP15. Ética Discursiva	868	0	10	8,57	1,799
PP16. Ética Kantiana	868	0	10	9,12	1,726
PP17. Ética de la Virtud	868	0	10	9,54	1,019
PP18. Ética del Cuidado	868	2	10	9,49	1,033
PP19. Ética Kantiana	868	0	10	9,33	1,720
PP20. Ética Aristotélica	868	0	10	9,70	,888
PP21. Ética del Cuidado	868	0	10	7,70	2,494
PP22. Ética de la Justicia	868	0	10	8,66	1,862
PP23. Ética de la Virtud	868	0	10	9,32	1,549
PP24. Ética Discursiva	868	0	10	9,23	1,508
PP25. Ética del Cuidado	868	0	10	8,67	2,056
PP26. Ética Discursiva	868	0	10	8,87	1,599
PP27. Ética de la Virtud	868	0	10	9,11	1,719
PP28. Ética Aristotélica	868	0	10	8,59	2,015
PP29. Ética de la Justicia	868	0	10	8,98	1,745
PP30. Ética Kantiana	868	0	10	9,29	1,426

4.3.2. Análisis de confiabilidad y consistencia Interna del Instrumento del tercer estudio

Con el propósito de analizar psicométricamente los niveles de confiabilidad y consistencia interna del instrumento, se calculó su índice general de confiabilidad a partir del método *Alfa de Cronbach* (α: 0,869). De acuerdo con el resultado este índice es alto, siendo superior a (0,80). Tal como se enuncia, posteriormente, para algunos subgrupos específicos de *los sujetos de estudio (3),* los índices fueron superiores a (0,90). A continuación se destacan los principales índices de confiabilidad estimados, en función de las variables sociodemográficas:

a. Género: Mujeres (α: 0,859) y Hombres (α: 0,875)
b. Rango de Edad: (30 a 39 años) (α: 0,877)
c. Formación de los maestros: doctorado (α: 0,912)
d. Años de experiencia en la práctica docente: (6 a 10 años) (α: 0,913)
e. Área de enseñanza del maestro: Ciencias Sociales y Humanas (α: 0,890)
f. Nivel de enseñanza del maestro: Educación Técnica y Superior: (α: 0,906)

Complementariamente, cabe resaltar que el instrumento presenta un comportamiento adecuado en relación con el análisis de la consistencia interna, entendida como el grado en el cual los ítems (proposiciones) tienen una correlación directamente proporcional (positiva) frente a las puntuaciones generales de la escala (ver tabla 19).

Tabla 19

Análisis de consistencia interna: correlaciones ítem-escala

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PP1. Ética Aristotélica	252,67	610,915	,331	,867
PP2. Ética Kantiana	255,44	582,908	,330	,869
PP3. Ética de la Virtud	252,38	613,005	,294	,867

Continúa...

	Media de la escala si se elimina el elemento	Varianza de la escala si se elimina el elemento	Correlación elemento-total corregida	Alfa de Cronbach si se elimina el elemento
PP4. Ética del Cuidado	252,54	611,257	,363	,866
PP5. Ética Discursiva	253,03	600,698	,332	,867
PP6. Ética de la Justicia	254,53	577,426	,391	,866
PP7. Ética Discursiva	253,14	603,635	,346	,866
PP8. Ética Aristotélica	252,97	603,769	,352	,866
PP9. Ética de la Justicia	253,92	578,708	,469	,863
PP10. Ética de la Virtud	253,21	589,456	,492	,863
PP11. Ética del Cuidado	252,36	608,371	,472	,865
PP12. Ética Kantiana	256,16	566,807	,362	,870
PP13. Ética Aristotélica	253,62	573,529	,534	,861
PP14. Ética de la Justicia	252,84	598,947	,371	,866
PP15. Ética Discursiva	253,33	586,172	,515	,862
PP16. Ética Kantiana	252,78	598,991	,382	,865
PP17. Ética de la Virtud	252,36	612,119	,419	,866
PP18. Ética del Cuidado	252,41	610,868	,438	,865
PP19. Ética Kantiana	252,57	597,200	,406	,865
PP20. Ética Aristotélica	252,20	615,590	,406	,866
PP21. Ética del Cuidado	254,20	600,664	,224	,871
PP22. Ética de la Justicia	253,24	580,448	,561	,861
PP23. Ética de la Virtud	252,58	600,860	,408	,865
PP24. Ética Discursiva	252,67	600,029	,433	,864
PP25. Ética del Cuidado	253,23	584,789	,455	,863
PP26. Ética Discursiva	253,03	593,891	,485	,863
PP27. Ética de la Virtud	252,79	597,363	,404	,865
PP28. Ética Aristotélica	253,31	575,478	,566	,860
PP29. Ética de la Justicia	252,92	592,029	,461	,863
PP30. Ética Kantiana	252,60	595,238	,532	,863

Como se puede apreciar específicamente en la tercera columna, los niveles de correlación ítem-escala son positivos y oscilan en un rango comprendido entre (0,224 y 0,566), lo cual brinda evidencia de la consistencia interna del instrumento.

En consecuencia, los niveles de correlación ítem-escala se asocian con los niveles de confiabilidad que tendría el instrumento si se eliminara alguna

de las (30) proposiciones. Esto indica que si las correlaciones ítem-escala son positivas y altas, entonces al eliminarlas se afectaría la confiabilidad del instrumento. Por el contrario, si las correlaciones son negativas y bajas, entonces al eliminar estos ítems aumentaría la confiabilidad. Para el caso particular de este estudio, se destaca un comportamiento psicométrico adecuado a partir de la relación entre la consistencia interna del instrumento y el nivel de confiabilidad según el método *Alfa de Cronbach*.

4.3.3. Análisis factoriales para cada una de las "teorías hegemónicas sobre la ética" y para las "30 proposiciones sobre la ética"

Los análisis factoriales permiten identificar diferentes alternativas de agrupación entre los ítems de un instrumento a partir del análisis de sus intercorrelaciones. Estas agrupaciones de ítems permiten generar componentes o factores que explican un porcentaje de la variabilidad observada y, a su vez, sirven como insumo para explorar o confirmar si un grupo de preguntas mide una o varias dimensiones de la variable de estudio. Esto significa que los análisis factoriales permiten comprender las diferentes formas en que las proposiciones tienden a agruparse entre sí, y cabe aclarar que de conformidad con esta perspectiva, cuando todas las proposiciones se agrupan en un único componente, entonces se denominan configuraciones "factorialmente puras". En caso contrario, pueden ser "bifactoriales", cuando tienen dos componentes o "multifactoriales", cuando presentan tres o más componentes.

En este orden de ideas, a partir de los objetivos propuestos para el tercer estudio, se estableció la pertinencia de adelantar análisis factoriales de tipo confirmatorio con el propósito de determinar, primero, si cada uno de los seis grupos de proposiciones correspondientes a cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética presentaban una configuración "factorialmente pura" y, segundo, para identificar los componentes centrales de agrupación o dimensiones de análisis, derivadas empíricamente a partir de los patrones de respuesta que emplearon *los sujetos de estudio (3)*. A continuación se presenta una síntesis con resultados derivados de los análisis confirmatorios descritos previamente (ver tabla 20).

Tabla 20
Análisis factoriales confirmatorios de las teorías hegemónicas sobre la ética

Modelo Teórico	Rangos Promedio	KMO y Prueba de Bartlett	Varianza Explicada	Rangos de Cargas Factoriales	Configuración Factorial
Ética Aristotélica	(8,28 a 9,70)	KMO (.692) Bartlett (X^2:381,379; p: .000)	Total: 38,3%	(.559 a .699)	Pura
Ética de Kant	(5,73 a 9,33)	KMO (.650) Bartlett (X^2:323,812; p: .000)	C1: 29,5% C2: 27,3% Total: 56,8%	(.662 a .816)	Bifactorial (C1: 16, 19 y 30) (C2: 2 y 12)
Ética de la Virtud	(8,69 a 9,54)	KMO (.690) Bartlett (X^2:287,165; p: .000)	Total: 35,9%	(.463 a .690)	Pura
Ética del Cuidado	(7,70 a 9,54)	KMO (.679) Bartlett (X^2:268,003; p: .000)	Total: 35,2%	(.358 a .700)	Pura
Ética Discursiva	(8,57 a 9,23)	KMO (.721) Bartlett (X^2:371,013; p: .000)	Total: 38,5%	(.464 a .722)	Pura
Ética de la Justicia	(7,36 a 9,06)	KMO (.704) Bartlett (X^2:371,181; p: .000)	Total: 38,2%	(.523 a .708)	Pura

De acuerdo con la tabla anterior, cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética tiene rangos promedio de calificación (0 a 10) identificados para sus cinco proposiciones, según la información de la segunda columna. Esta información permite destacar que, para el caso de la ética kantiana (5,73 a 9,33), se presentaron los menores niveles de calificación, mientras que para la ética aristotélica (8,28 a 9,70) y la ética de la virtud (8,69 a 9,54) se observaron los rangos de calificación más altos.

Así, cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética cumple con los criterios de esfericidad y ajuste factorial a partir del análisis de los índices de *KMO* que son superiores a (.50), y de la *Prueba de Bartlett* con valores de *Chi-Cuadrado* estadísticamente significativos al *99% (p: .000)*, lo cual representa un comportamiento óptimo para el desarrollo de los análisis factoriales. Estas dos pruebas se han adelantado como criterios complementarios de análisis y calidad de ajuste para cada una de las teorías desde la perspectiva factorial.

Igualmente, los análisis factoriales permitieron identificar el porcentaje de varianza explicada. En este estudio se observó que todas las teorías presentaron niveles superiores al 30%, como criterio mínimo, a pesar de

la cantidad limitada de ítems o proposiciones (5 en cada caso). Adicionalmente se observó que los rangos de cargas factoriales fueron superiores de acuerdo con el criterio mínimo establecido como estándar básico (.30). Cinco de las seis teorías presentaron una configuración "factorialmente pura", lo cual señala que en las concepciones del maestro sobre la ética se mantiene una identificación explícita con las teorías aristotélica y kantiana, las cuales fueron el criterio para proponer las teorías contemporáneas de la ética de la virtud y de la ética del cuidado (de raíz aristotélica), por un lado, y de la ética de la justicia y de la ética discursiva (de raíz kantiana), por otro. Sin embargo, para la teoría ética kantiana se presentó, de modo particular, una configuración "bifactorial" en dos componentes: las proposiciones PP16, PP19 y PP30 en el primer componente y las proposiciones PP2 y PP12 en el segundo componente.

En la ética kantiana existen dos dimensiones conceptuales que permiten, desde su propia constitución, identificar por qué estas cinco proposiciones hacen parte de la concepción kantiana. En primer lugar las tres primeras proposiciones (PP16, PP19 y PP30), se identifican con el *principio de justicia* y, en tal sentido, con la reivindicación de la dignidad humana en términos de reconocimiento y respeto por los derechos humanos en la vida individual y comunitaria de los sujetos. En segundo lugar, las restantes (PP2 y PP12) se relacionan con la idea kantiana de que *actuar por deber* es posible, no sólo porque existe en los seres humanos la capacidad de comprender que una acción justa se hace bajo esta condición, sino porque hacerlo es un acto de responsabilidad.

Un segundo nivel de análisis factorial corresponde al análisis exploratorio general que se adelantó con las (30) proposiciones para analizar sus niveles de intercorrelación entre ellas, e identificar una configuración alternativa de agrupación factorial independiente de las teorías hegemónicas sobre la ética. Los resultados del modelo factorial presentaron un Índice *KMO* (.906) y un valor de prueba de esfericidad de *Bartlett* (5315,109), siendo estadísticamente significativo con un (*p*: .000). El modelo presenta 6 componentes principales que permiten explicar el 47,8% de la varianza total. Las dimensiones factoriales identificadas se presentan a continuación (tabla 21).

Tabla 21
Análisis factorial: clasificación de las 30 proposiciones sobre la ética en componentes

Componente	Varianza explicada	Proposiciones
Primer Componente **Teoría de educar en el hábito de actuar**	10,67%	PP19. Ética Kantiana PP26. Ética Discursiva PP28. Ética Aristotélica PP27. Ética de la Virtud PP15. Ética Discursiva PP25. Ética del Cuidado PP22. Ética de la Justicia PP13. Ética Aristotélica PP11. Ética del Cuidado
Segundo Componente ***Teoría de la práctica de la justicia***	8,55%	PP23. Ética de la Virtud PP24. Ética Discursiva PP16. Ética Kantiana PP29. Ética de la Justicia PP30. Ética Kantiana
Tercer Componente ***Teoría de la actuación correcta***	7,50%	PP12. Ética Kantiana PP2. Ética Kantiana PP6. Ética de la Justicia
Cuarto Componente ***Teoría de la prudencia***	7,15%	PP8. Ética Aristotélica PP10. Ética de la Virtud PP9. Ética de la Justicia
Quinto Componente ***Teoría de la acción razonable***	7,11%	PP18. Ética del Cuidado PP17. Ética de la Virtud PP1. Ética Aristotélica PP4. Ética del Cuidado
Sexto Componente ***Teoría de la justicia como marco normativo***	6,90%	PP5. Ética Discursiva PP14. Ética de la Justicia PP3. Ética de la Virtud

De acuerdo con la tabla anterior, se realizó un análisis conceptual de las concepciones del maestro sobre la ética teniendo como criterio de estudio la combinación de elementos representativos de una de las categorías que definieron los seis componentes.

En un primer momento en este estudio de las concepciones del maestro sobre la ética, un grupo de docentes denominado *sujetos de referencia,* planteó un conjunto de enunciados proposicionales de las teorías hegemónicas sobre la ética, los cuales fueron analizados y validados por

un grupo de jueces expertos, y a partir de este trabajo, se definió el instrumento de las "representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética" (ver anexo 4). En segundo lugar, *los sujetos de estudio (2)* aplicaron estas representaciones en el análisis de unos *episodios críticos* (anexo 5). Este componente de la investigación y sus resultados permitieron hacer el estudio de tipicidad y polaridad, y el producto final del mismo fue el "cuestionario para caracterizar las concepciones del maestro sobre la ética" (ver anexo 6). Finalmente, *los sujetos de estudio* (3) identificaron dentro de las 30 proposiciones que hicieron parte del instrumento mencionado aquellas con las cuales tuvieron una mayor identificación.

A partir del análisis factorial de los datos obtenidos, los investigadores identificaron los enunciados de mayor peso en cada factor, esto permitió definir unas categorías que fueron emergiendo por cada componente factorial. En consecuencia, con los resultados del análisis factorial general, se identificaron los seis componentes que permitieron comprender, conceptualizar y caracterizar las concepciones del maestro sobre la ética. De acuerdo con lo anterior, los enunciados proposicionales, agrupados en sus respectivos componentes, expresan una teoría implícita o concepción sobre la ética. Por consiguiente, cada componente de agrupación representa un conjunto de concepciones sobre la ética con una dimensión analítica diferenciadora que ha sido producto de la integración entre la teoría y la experiencia.

A continuación se presenta el resultado de este proceso de conceptualización y argumentación según los componentes considerados en el análisis factorial de las 30 proposiciones:

a. **Teoría de educar en el hábito de actuar:** Se considera que en la formación del hábito confluyen en la acción moral acuerdos asociados al reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, los cuales se van construyendo de acuerdo con el desarrollo moral y la idea de sociedad que en términos de solidaridad y justicia se vaya consolidando.
b. **Teoría de la práctica de la justicia:** La práctica de la justicia es un modo de acción moral que se fundamenta en la garantía y el respeto por los derechos y la libertad inherente al ser humano.

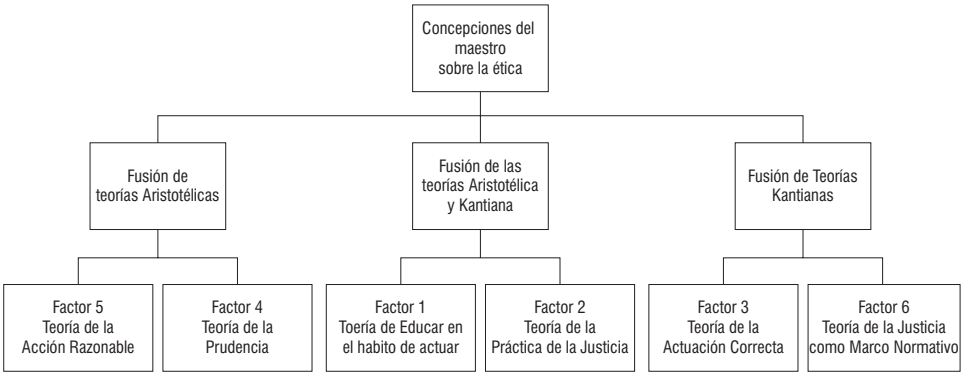
c. **Teoría de la actuación correcta:** La acción humana es moralmente correcta cuando se efectúa teniendo en cuenta el siguiente criterio: "actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber".

d. **Teoría de la prudencia**: La deliberación racional es una condición de la acción humana que tiene en cuenta en su proceder el siguiente criterio: "actúo porque puedo hacerlo siguiendo el principio de justicia".

e. **Teoría de la acción razonable**: La acción humana es razonable cuando se guía por el principio de la responsabilidad y este se orienta hacia la búsqueda del bien común.

f. **Teoría de la justicia como marco normativo**: Se refiere a la justicia entendida como una construcción normativa que se genera a partir de las acciones y prácticas de justicia que ocurren en el ambiente escolar. La combinación de lo normativo y la acción justa es una exhortación que se hace para que sea practicada en cualquier escenario de formación.

A partir de la configuración de cada componente factorial (ver tabla 21) se generó una "red de fusiones" que integra las diversas teorías hegemónicas sobre la ética, lo cual, a su vez, consolidó un sistema de categorías para la comprensión y diferenciación de las concepciones del maestro sobre la ética (ver gráfica 9)



Gráfica 9

Modelo de concepciones del maestro sobre la ética

La fusión de estas teorías permite identificar los elementos propios de cada grupo de concepciones de los maestros sobre la ética, con la apropiación e identidad que tienen los maestros con cada concepción sobre la ética en particular: primero, en la **fusión de las teorías aristotélicas,** los maestros integran el principio de responsabilidad y la acción orientada hacia el bien común, cuando en la deliberación racional introducen el *principio de justicia* como condición de la acción moral. Segundo, la **fusión de las teorías kantianas** expresa la forma como los maestros consideran que la constitución del sistema normativo, dentro de las instituciones educativas, es viable si los actores tienen en cuenta que sus acciones *son justas* siempre y cuando se identifiquen con el criterio de *actuar por deber.* Finalmente, en la **fusión entre las teorías aristotélica y kantiana,** los maestros expresan que en la formación del hábito, la *acción moral justa* tiene en cuenta los acuerdos asociados con el reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, los cuales son elementos clave para construir una sociedad solidaria y respetuosa de la libertad y de los derechos humanos. Tal como se observa, esta última fusión es más de carácter aristotélico que kantiano.

El producto final de este análisis comprende la identificación de los seis componentes que agrupan las "concepciones del maestro sobre la ética" (ver anexo 7).

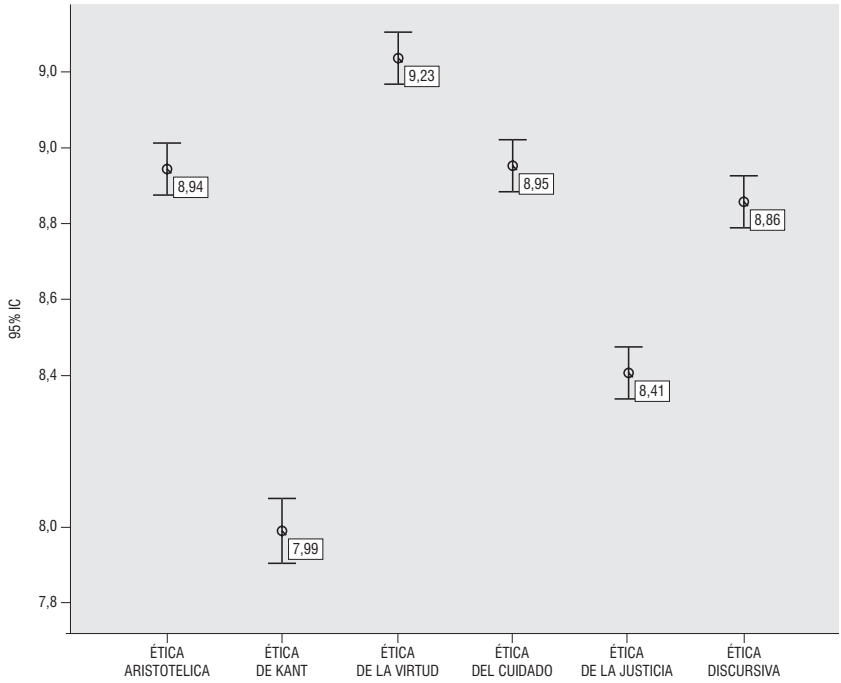
4.3.4. Análisis descriptivo, comparativo y correlacional entre las teorías hegemónicas sobre la ética

A continuación se presentan las principales tendencias estimadas a partir de las escalas de valores promedio (entre 0 y 10) que se calcularon con las cinco proposiciones correspondientes a cada una de las teorías hegemónicas sobre la ética. En primera instancia, se observa una tabla que integra las medidas descriptivas para cada una de las teorías con el fin de facilitar su correspondiente descripción y comparación (ver tabla 22).

Tabla 22
Análisis descriptivo de las escalas de calificación promedio para cada teoría hegemónica sobre la ética

		Ética Aristotélica	Ética Kantiana	Ética de la Virtud	Ética del Cuidado	Ética Discursiva	Ética de la Justicia
n	Válidos	868	868	868	868	868	868
	Perdidos	0	0	0	0	0	0
Media		8,9438	7,9866	9,2334	8,9502	8,8574	8,4081
Desviación Típica		1,02205	1,34985	,88161	,93153	1,03791	1,26742
Mínimo		3,80	2,00	3,20	4,60	4,00	3,00
Máximo		10,00	10,00	10,00	10,00	10,00	10,00
Percentiles	25	8,4000	7,2000	8,8000	8,4000	8,4000	7,8000
	50	9,2000	8,2000	9,5000	9,2000	9,0000	8,6000
	75	9,8000	9,0000	10,0000	9,6000	9,6000	9,4000

A partir de los datos observados en la tabla anterior, los cuales son de corte descriptivo, se pudo identificar que el primer nivel de puntuación lo ocupó la ética de la virtud, seguido por la ética del cuidado y la ética aristotélica. De otra parte, se encontraron menores niveles de puntuación para la ética discursiva, la ética de la justicia y la ética kantiana, respectivamente, tal como se ilustra en la gráfica 10.



Gráfica 10
Niveles promedio y bandas de error al 95% para cada teoría hegemónica sobre la ética

Igualmente se evidenció que todas las correlaciones entre las escalas de las seis teorías son estadísticamente significativas al 99,9% (p: .000), siendo directamente proporcionales y superiores a (.40). Entre ellas se resalta la asociación estadísticamente significativa de los puntajes entre la ética aristotélica y la ética de la justicia (.619); mientras que la menor es de (.437), correspondiente a la ética kantiana y a la ética discursiva. Estos resultados permitieron identificar que los *sujetos de estudio (3)* establecieron diferentes niveles de correlación directamente proporcionales entre determinados grupos de teorías (la ética aristotélica y la ética de la justicia, por un lado, y la ética kantiana y la ética discursiva, por otro); sin embargo, estas correlaciones no son sinónimo de causalidad entre las teorías, pues según Marrero (1993), el resultado del proceso atribucional y de la síntesis de conocimiento (concepciones del maestro

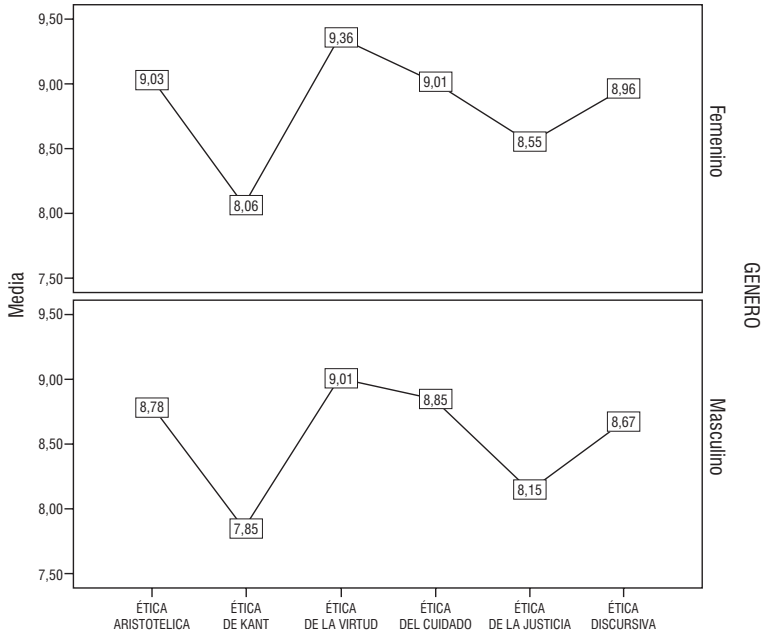
sobre la ética o teorías subjetivas sobre la ética) son el resultado de la reducción del número de teorías, la matización de teorías del mismo dominio, la fusión de horizontes de teorías en conflicto y, finalmente, la elaboración de un "cuestionario de las concepciones del maestro sobre la ética" (ver anexo 7). En la tabla 23, se muestra el análisis correlacional de las escalas de calificación por promedio para cada teoría hegemónica sobre la ética.

Tabla 23

Análisis correlacional de las escalas de calificación promedio para cada teoría hegemónica sobre la ética

		Ética de Kant	Ética de la Virtud	Ética del Cuidado	Ética de la Justicia	Ética Discursiva
Ética Aristotélica	correlación de Pearson	,504**	,587**	,495**	,619**	,547**
	Sig. (bilateral)	,000	,000	,000	,000	,000
	N	868	868	868	868	868
Ética de Kant	correlación de Pearson		,438**	,475**	,516**	,437**
	Sig. (bilateral)		,000	,000	,000	,000
	N		868	868	868	868
Ética de la Virtud	correlación de Pearson			,482**	,591**	,560**
	Sig. (bilateral)			,000	,000	,000
	N			868	868	868
Ética del Cuidado	correlación de Pearson				,498**	,486**
	Sig. (bilateral)				,000	,000
	N				868	868
Ética de la Justicia	correlación de Pearson					,587**
	Sig. (bilateral)					,000
	N					868

Asimismo, se hicieron análisis de corte comparativo entre las escalas de las teorías en función de las variables sociodemográficas. Las principales diferencias se encontraron para el caso del género (ver gráfica 11).



Gráfica 11
Comparación de los promedios por teoría hegemónica sobre la ética en función del género

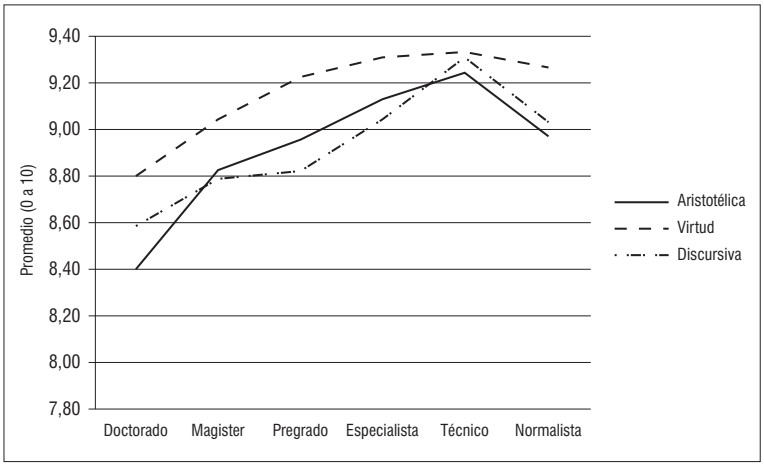
A partir de la gráfica 11, se observa que las diferencias en todos los casos fueron estadísticamente significativas, siendo superiores los promedios de las mujeres en comparación con los de los hombres a partir de las pruebas "t", considerando dos muestras independientes en un porcentaje del 95%. Esto muestra que las mujeres presentaron un mayor grado de preferencia e identificación en general con las teorías hegemónicas sobre la ética, independientemente de su concepción ética en particular. Lo anterior se debe, quizá, a que las concepciones de este género, en la interpretación de Carol Gilligan, mantienen en un mismo nivel discurso y práctica (Gilligan, 1985).

Igualmente, se realizaron análisis de varianza en función de la formación del docente, encontrando diferencias estadísticamente significativas, representadas en un porcentaje del 95% para los las teorías ética aristotélica, de la virtud y discursiva (ver tabla 24 y gráfica 12).

Tabla 24

Análisis de varianza para las escalas de las teorías hegemónicas sobre la ética en función de la formación del maestro

ANOVA: modelos teóricos en función del nivel de formación						
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ética Aristotélica	Inter-grupos	26,296	5	5,259	5,111	,000
	Intra-grupos	872,578	848	1,029		
	Total	898,874	853			
Ética de Kantlana	Inter-grupos	18,481	5	3,696	2,033	,072
	Intra-grupos	1541,727	848	1,818		
	Total	1560,208	853			
Ética de la Virtud	Inter-grupos	13,857	5	2,771	3,571	,003
	Intra-grupos	658,130	848	,776		
	Total	671,986	853			
Ética del Cuidado	Inter-grupos	4,558	5	,912	1,044	,391
	Intra-grupos	740,717	848	,873		
	Total	745,274	853			
Ética de la Justicia	Inter-grupos	17,559	5	3,512	2,188	,054
	Intra-grupos	1360,730	848	1,605		
	Total	1378,288	853			
Ética Discursiva	Inter-grupos	16,203	5	3,241	3,023	,010
	Intra-grupos	909,028	848	1,072		
	Total	925,231	853			



Gráfica 12
Comparación de promedios de la ética aristotélica, ética de la virtud y ética discursiva en función de la formación del maestro

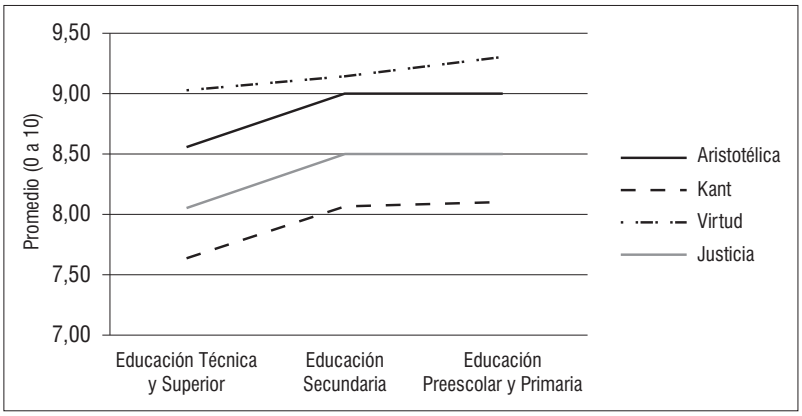
La tabla 25 presenta los análisis de varianza en función del nivel de enseñanza del maestro y en este análisis se encontraron diferencias estadísticamente significativas, representadas en un porcentaje del 99% para la teoría ética aristotélica, kantiana, de la virtud y de la justicia. Esta representación se ilustra en la gráfica 13.

Tabla 25
Análisis de varianza por teoría hegemónica sobre la ética en función del nivel de enseñanza del maestro

ANOVA: Modelos teóricos en función del nivel de enseñanza						
		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
Ética Aristotélica	inter-grupos	25,303	2	12,652	12,431	,000
	Intra-grupos	880,353	865	1,018		
	Total	905,656	867			
Ética de Kantlana	Inter-grupos	22,278	2	11,139	6,186	,002
	Intra-grupos	1557,487	865	1,801		
	Total	1579,765	867			

Continúa...

Ética de la Virtud	inter-grupos	10,625	2	5,313	6,929	,001
	Intra-grupos	663,246	865	,767		
	Total	673,871	867			
Ética del Cuidado	inter-grupos	3,801	2	1,900	2,196	,112
	Intra-grupos	748,529	865	,865		
	Total	752,330	867			
Ética de la Justicia	inter-grupos	23,519	2	11,759	7,429	,001
	Intra-grupos	1369,185	865	1,583		
	Total	1392,704	867			
Ética Discursiva	inter-grupos	3,142	2	1,571	1,460	,233
	Intra-grupos	930,840	865	1,076		
	Total	933,983	867			



Gráfica 13

Comparación de promedios de la ética aristotélica, ética kantiana, ética de la virtud y ética de la justicia en función del nivel de enseñanza del maestro

5

CONCLUSIONES

- El estudio inicial acerca de la teorías hegemónicas sobre la ética (el cual determinó a su vez el estudio exploratorio-histórico-hermenéutico de la presente investigación) tomó como punto de fuga las concepciones de Aristóteles y de Kant porque, a pesar de que la ética en Occidente no se reduce a ellas, son los referentes de donde ha surgido la ética occidental: el griego, con Aristóteles, y el moderno con Kant. Adicionalmente, los resultados de la presente investigación pueden ser en particular una demostración de que estos modelos son una síntesis adecuada del sentido en que son enfocadas las cuestiones éticas aún hoy, tal como ha sucedido a través de nuestra larga historia cultural (Gomez & Muguerza, 2007).
- Los maestros construyen sus concepciones éticas a partir de una "fusión de horizontes" consistente en la superposición y entrecruzamiento de posturas éticas, derivadas de su práctica profesional y su experiencia de vida.
- Entre las concepciones de los maestros sobre la ética, la aristotélica tiene mayor incidencia que la kantiana, quizá porque la primera es más cercana a la experiencia de los sujetos, por encima del formalismo de una concepción ética asociada al deber (kantiana).
- Entre los maestros que dieron cuenta de sus concepciones para este estudio existen grupos minoritarios que mantienen una concepción ética dominante (aristotélica o kantiana) para configurar sus concepciones propias sobre la ética,

mientras que los grupos mayoritarios tienen un horizonte más amplio que entremezcla diversas posturas éticas (aristotélicas y kantianas) para configurar sus concepciones particulares.

- En su mayoría los maestros privilegian en su concepción sobre la ética una idea de educación centrada en el desarrollo moral de los estudiantes.
- El *análisis correlacional* muestra que los maestros en sus concepciones dan prevalencia a los modelos teóricos de la ética aristotélica y la ética de la justicia, y consideran de menor relevancia la teoría kantiana y la ética discursiva.
- Entre los maestros, el género femenino se identifica en sus concepciones, según orden de importancia, con la ética de la virtud, la ética aristotélica y la ética del cuidado, mientras que los del género masculino se identifican con la ética de la virtud, la ética del cuidado y la ética aristotélica.
- El estudio confirma en primer lugar que las concepciones que sobre la ética tiene los maestros son síntesis experienciales que tienen su referencia en teorías éticas aristotélicas y kantianas.
- El estudio confirma de manera relevante que las concepciones que tienen los maestros sobre la ética son síntesis derivadas de problemas de la acción y de la conducta relacionados con sus prácticas educativas y experiencias particulares y personales de su vida cotidiana, y a su vez son representaciones referidas a las teorías éticas de Aristóteles y Kant.
- La formación académica, el nivel en que desarrollan su actividad educativa y el género al que pertenecen los sujetos de la investigación, ofrece muy poca capacidad predictiva de las perspectivas éticas que los maestros asumen; esto lo ratifican los resultados de la investigación, por cuanto se hace evidente que es el contexto y la historia de vida personal y, especialmente, la profesional, lo que condiciona de manera decisiva dicha perspectiva (Iriarte, Martín, Núñez & Suárez, 2008).

6

ACCIONES A CORTO PLAZO

- Es de gran importancia identificar si están interrelacionados el pensamiento (concepción ética) y la práctica pedagógica del maestro, en el escenario concreto en que se desarrolla su tarea, lo que permite preguntarse: ¿existe alguna relación entre las concepciones éticas de los maestros y sus prácticas pedagógicas?, es decir, qué tipo de vínculo se da entre el pensamiento y la acción. Este interrogante lo abordaremos en la siguiente fase de esta investigación.
- Si se tiene presente que las concepciones son el fruto de un proceso socio-constructivo, es decir que cada maestro "las construye personalmente en el seno de un grupo" (Marrero, 1993, p. 53), es importante preguntarse: ¿qué factores influyeron de manera significativa en la construcción de las concepciones éticas de los maestros? A este interrogante también se le buscará respuesta en la próxima fase de esta investigación.
- La transformación de las prácticas pedagógicas de los maestros pasa obligatoriamente por la reflexión del actor sobre su quehacer pedagógico y por el reconocimiento de las concepciones que orientan su acción. En esa medida, lograr que los maestros tengan consciencia de sus propias concepciones es dar inicio formal a un proceso de cambio de sus prácticas. Este planteamiento nos mueve a divulgar estos hallazgos de manera especial a la comunidad de maestros a través de diversos mecanismos de información (prensa, radio, posters,

retroalimentación de los resultados a los grupos de sujetos que participaron en la investigación).

- Lo que define al maestro es su vínculo moral con el alumno, lo que plantea la necesidad de asumir de forma explícita la dimensión ética en la acción educativa. ¿Qué se puede hacer desde los programas de formación y actualización de los maestros para hacer conscientes sus concepciones sobre la ética y la incidencia de estas en la práctica docente?

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abric, J-C. (1987). *Coopération, compétition et représentations sociales*. Cousset: DelVal.

Acevedo, T.A. (2006). Una heurística para el estudio de la historia de las reformas y conflictos en la universidad latinoamericana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 2* (2), 103-113.

Ackrill, J. L. (1984). *La filosofía de Aristóteles*. Caracas: Monte Ávila.

Aguilar, L. (2004). Conversar para aprender. Gadamer y la educación. *Sinéctica, 23,* 11-18.

Aguilera, M. & Vega, R. (1998). *Ideal democrático y revolución popular.* Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia.

Alonso, R. & Fombuena, J. (2006). La ética de la justicia y la ética de los cuidados. *Portularia, VI* (1), 95-107.

Antolinez, R. & Gaona, P. (1994). *Ética y educación: aportes a la polémica sobre valores*. Bogotá: Magisterio.

Aparicio, J. & Herrón, M. (2006). ¿Cómo aprenden los que estudian sobre el aprendizaje? Una mirada a las concepciones intuitivas sobre el aprendizaje de los estudiantes del Programa de Psicología de la Universidad del Norte en Colombia. *Psicología desde el Caribe, 17,* 27-59.

Aparicio, J., Hoyos, O. & Niebles, R. (2004). De Velásquez a Dalí: las concepciones implícitas de los profesores sobre la enseñanza. *Psicología desde el Caribe, 13,* 144-168.

Apel, K.O. (1991). *Teoría de la verdad y ética del discurso.* En N. Smilg (Trad.). Barcelona: Paidós/ICE/UAB.

Ardila, E. (2010). Concepciones de los docentes de Ciencias Sociales sobre la naturaleza del pensamiento crítico. *Aletheia, 2* (1). Consultado en noviembre, 14, 2011, desde http://aletheia.cinde.org.co

Aristóteles. (2003). *Ética a Nicómaco.* En J. Pallí Bonet (Trad.). Madrid: Gredos

Aubenque, P. (1999). *La prudencia en Aristóteles*. En M. Gómez (Trad.). Barcelona: Crítica.

Austin, J. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.

Baena, M. (2000). Pensamiento y acción de la enseñanza de las ciencias. *Enseñanza de las ciencias, 18* (2), 217-226.

Baez, M. (2006). *La educación en los orígenes republicanos de Colombia.* Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

Baier, A. (1995). The need for more than justice. In V. Hel (Ed.), *Justice and care.* Boulder: Westview Press.

Baldwin, J. (1899). *Social and ethical interpretation in mental development.* New York: Arno.

Barcena, F., Gil, F. & Jover, G. (1999). *La escuela de la ciudadanía: educación, ética y política.* Bilbao: Desclée De Brower.

Benhabib, S. (1990). El otro generalizado y el otro concreto: la controversia Kohlberg-Gilligan y la teoría feminista. En S. Benhabib & D. Cornel (Eds.), *Teoría feminista y teoría crítica* (pp. 119-149). Valencia: Edicions Alfons el Magnànim.

Biblia de Jerusalén. (1998). *Evangelio según San Lucas*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

Blasi, A. (1980). Bridginig moral cognition and moral action: A critical review of the literature. *Psychological Bulletin, 88,* 1-45.

Blasi, A. (1984). Moral identity: Its role in moral functioning. In W. Kurtines & J.C. Gewirtz (Eds.), *Morality, moral behavior and moral development* (pp. 128-139). New York: John Wiley and Sons.

Blatt, M. & Kohlberg, L. (1975). The effects of classroom discussion programs upon children´s level of moral development. Tesis doctoral, Universidad de Chicago. Chicago: Universidad de Chicago.

Blum, L. (1984). *Moral perception and particularity.* Cambridge: Harvard University Press.

Botero, C. (2005). La formación de valores en la historia de la educación colombiana. *Revista Iberoamericana de Educación, 2* (23), 1-10.

Botero, P., Garzón, S., Osto, D. & Ramírez, A. (2003). *Desarrollo moral en la infancia aspectos básicos*. Consultado en noviembre, 18, 2010, desde http://www.abacolombia.org.co/bv/desarrollo/desarrollo02.pdf, p. 3 y 5.

Bowen, J. & Hobson, P. (2005). *Teorías de la educación.* En M. Arboreli (Trad.). Ciudad de México: Limusa.

Camps, V. (1992). Presentación. En V. Camps, O. Guarilia & F. Salmerón (Eds.), *Concepciones de la ética* (pp. 11-28). Madrid: Trotta.

Camps, V. (1993). *Los valores de la Educación*. Madrid: Alauda.

Camps, V. (2007). La ética griega: Aristóteles. En C. Gómez & J. Muguerza (Eds.), *La aventura de la moralidad* (pp. 55-79). Madrid: Alianza.

Carreño, C. (2007). *El derecho a la educación en Colombia*. Buenos Aires: Fondo Latinoamericano de Políticas Educativas.

Castro-Gómez, S. (Ed.) (1999). *La reconstrucción de las Ciencias Sociales en América Latina*. Bogotá: CEJA.

Cifuentes, J. (2005). La ética del cuidado y la compasión. Una respuesta a los problemas del mundo actual. En C. Rojas (Ed.), *La educación desde las éticas*

del cuidado y la compasión (pp. 17-19). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Clark, C. & Peterson, P. (1986). Procesos de pensamiento de los docentes. En C. M.C. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.

Connelly, F.M. & Clandinin, D.J. (1984). Personal practical knowledge at Bay Street School: Ritual, personal philosophy, and image. In R. Halkes & J.E. Olson (Eds.), *Teacher thinking. A new perspective on persisting problems in education* (pp. 134-148). Cambridge: MIT.

Constitución Política de Colombia, 1991 (Colombia). Consultado en noviembre, 18, 2011, desde http://www.banrep.gov.co/regimen/resoluciones/cp91.pdf.

Cortina, A. (2003a). *El mundo de los valores: ética de mínimos y educación.* Bogotá: Editorial El Búho.

Cortina, A. (2003b). La ética discursiva. En V. Camps (Ed.), *Historia de la ética (3): La ética contemporánea* (pp. 533-581). Barcelona: Crítica.

Cortina, A. & Martínez, E. (2001). *Ética.* Madrid: Akal.

Cortina, A. (1996). *Ética de la empresa*: *claves para una cultura empresarial.* Madrid: Trotta.

Cortina, A. (1992). Ética comunicativa. En V. Camps, O. Guariglia & F. Salmerón (Eds.), *Concepciones de la ética* (pp. 177-200). Madrid: Trotta.

Cortina, A. (1990). *Ética sin moral.* Madrid: Tecnos.

Dewey, J. (1916). *Democracy and education.* New York: MacMillan.

Duque, B. (2009). La formación ciudadana en el sistema educativo de Colombia: ¿Una mirada reactiva o transformadora? *Revista Eleuthera*, *3,* 165-178

Etxeberría, X. (2003). Aspectos éticos de la educación. *Orientaciones Universitarias, 34,* 7-26.

Foucault, M. (1986). *Historia de la sexualidad. La inquietud de sí.* En R. Hurley (Trad.). Madrid: Siglo XXI.

Foucault, M. (1984). La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. *Concordia, 6,* 99-116. Consultado en noviembre, 18, 2011, desde htpp:// www.topologik.net/Michel_Foucault.htm.

Frege, G. (1984). *Investigaciones lógicas.* En L.M. Valdés (Trad.). Madrid: Tecnos.

Garay, L.J. (1999). Reflexiones en torno a la crisis colombiana. *Revista Coyuntura Política, 14.* Consultado en noviembre, 18, 2011, desde http//: es.scrib.com/doc/58291274/garay-luis-jorge-construcción.nueva-sociedad.

García de Madariaga, C. (2009). *La educación en Alasdair MacIntyre: contextos y proyectos.* Tesis Doctoral. Facultad eclesiástica de filosofía. Pamplona: Universidad de Navarra

García, A. (1981). *¿A dónde va Colombia?* Bogotá: Tiempo Americano.

García, C. & McCoach, D. (2009). Teorías implícitas de los educadores sobre la inteligencia y creencias sobre la identificación de los estudiantes talentosos. *Universitas Psychologica, 8* (2), 295-310.

García, G.C. (1994). *Producción y transferencia de paradigmas teóricos en la investigación socio-educativa.* Caracas: Fondo Editorial Tropykos.

Gilligan, C. (1985). *La moral y la teoría psicológica del desarrollo femenino*. En J.J. Utrilla (Trad.). México: Fondo de Cultura Económica.

Gilligan, C. (1982). *In a different voice: Psychological theory and women's development*. Cambridge: Harvard University Press.

Gimeno, A. (1988). *Comprender y transformar la enseñanza.* Madrid: Morata.

Gómez, C. & Muguerza, J. (2007). *La aventura de la moralidad.* Madrid: Alianza.

Guariglia, O. (1997). *La ética en Aristóteles o la moral de la virtud*. Buenos Aires: Eudeba.

Guthrie, W. K. C. (1981). *Historia de la Filosofía Griega (tomo IV)*. En A. Medina (Trad.). Madrid: Gredos.

Habermas, J. (2008). *Conciencia moral y acción comunicativa.* En R. Cotarelo García (Trad.). Madrid: Trotta.

Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro.* En J. Velasco & G. Vilar (Trads.). Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1998). *Facticidad y validez. Sobre el derecho y el Estado democrático de derecho en términos de teoría del discurso.* M. Jiménez Redondo M. (Trad.). Madrid: Trotta.

Habermas, J. & Rawls, J. (1998). *Debate sobre el liberalismo político.* En G. Vilar (Trad.). Barcelona: Paidós.

Habermas, J. (1991). Justicia y solidaridad: una toma de posición en la discusión sobre la etapa 6 de la teoría de la evolución del juicio moral de Kohlberg. En K-O. Apel, A. Cortina, J. De Zan y D. Michelini, D (Eds.), *Ética comunicativa y democracia* (pp. 175-205). Barcelona: Crítica.

Habermas, J. (1990a). Acerca del uso ético, pragmático y moral de la razón práctica. *Filosofía, 1,* 5-24.

Habermas, J. (1990b). *Pensamiento postmetafísico*. En M. Jiménez Redondo (Trad.). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la acción comunicativa, complementos y estudios previos*. En M. Jiménez Redondo (Trad.). Madrid: Cátedra.

Habermas, J, (1987). *Teoría de la Acción comunicativa. Vol I.* En M. Jiménez Redondo (Trad.). Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1985). *Conciencia moral y acción comunicativa.* R. Cotarelo García (Trad.). Barcelona: Península.

Habermas, J. (1981). *La reconstrucción del materialismo histórico.* En J. Nicolás Muñiz & R. Cotarelo García (Trads.). Madrid: Taurus.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations.* New Jersey: LEA.

Helg, A. (1984). *Educación y cultura*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Henao, M., Hernández, A., Hoyos, G. & Pabón, N. (2002). *Educación superior, sociedad e investigación: cuatro estudios básicos sobre Educación Superior.* En M. Henao (Ed.), Bogotá: Colciencias y ASCÚN.

Hoff, Ch. (2006). *La guerra contra los chicos: cómo un feminismo mal entendido está dañando a los chicos jóvenes.* En L. Huanqui (Trad.). Madrid: Ediciones Palabra.

Honneth, A. (2009). Entre Aristóteles y Kant. Esbozo de una moral del reconocimiento. En P. Storandt (Trad.), G. Leyva (Ed.), *Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea* (pp. 307-332). Buenos Aires: FCE.

Honneth, A. (1999). Reconocimiento y obligaciones morales. *Estudios políticos, 14,* 173-187.

Horkheimer, M. (1999). *Materialismo, metafísica y moral.* En A. Maestre & J. Romagosa (Trads.). Madrid: Tecnos.

Horkheimer, M. & Adorno, Th. (1998). *Dialéctica de la Ilustración.* En J.J. Sánchez (Trad.). Madrid: Trotta.

Hoyos, D. (2008). Ética del cuidado: ¿una alternativa a la ética tradicional? En *Discusiones Filosóficas, 9,* (13), 71-91.

Hoyos, G. (2012). Competencia comunicacional y educación intercultural para una sociedad postsecular. En P. Gaona (Ed.), *Ensayos para una teoría discursiva de la educación* (pp. 93-118). Bogotá: Magisterio.

Hoyos, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de Educación, 55,* 191-204. Consultado en abril, 29, 2012, desde http://www.rieoei.org/rie55a08.pdf.

Hoyos, G. (2004). Ética y educación para una ciudadanía democrática. En C. Molina & H. Viáfara (Comps.), *Cambiar la mirada. Diez ensayos sobre educación, ciudad y sociedad* (pp. 211-266). Palmira: Luis Amigó.

Hoyos, G. & Ruiz, A. (2002). *Formación ética, valores y democracia*. *Estados del arte de la investigación en educación y pedagogía en Colombia*. Bogotá: ICFES.

Hoyos, G. (1998). El *ethos* de la Universidad. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Humanidades, 27* (1), 13-23.

Hoyos, G. (1995). Ética comunicativa y educación para la democracia. *Revista Iberoamericana de Educación, 7,* 65-91.

Hoyos, S., Hoyos, P. & Cabas, H. (2004).*Currículo y planeación educativa*. Bogotá: Magisterio.

Husserl, E. (1988). *Vorlesungen über Ethik und Wertlehere, 1908-1914, Husserliana, Band XXVIII*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Iriarte, F., Martín, J., Nuñez, R. & Suárez, J. (2008). Concepciones del maestro sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el Caribe, 22,* 84-109.

Jáuregui, R. (2003). El método de Lancaster. *Revista: El aula, Vivencias y Reflexiones, 7* (22), 225-228.

Jiménez, M., Torres, L., Solarte, R., Jiménez, G. & Silva, L. (2002). *Aportes a una pedagogía para la paz.* Bogotá: Observatorio para la Paz.

Kalmanovitz, S. (2000). Rentismo, crisis y nueva sociedad. *Revista Cambio 16*, *345,* pp. 68-73.

Kant, I. (2004). *Tratado de Pedagogía.* En L. Luzurriaga (Trad.). Cali: Universidad del Valle.

Kant, I. (2002). *Crítica de la razón práctica*. En E. Miñana & M. García (Trads.). Salamanca: Sígueme.

Kant, I. (1998a). *Filosofía de la historia.* En E. Ímaz (Trad.). Bogotá: FCE.

Kant, I. (1998b). *Crítica de la razón pura.* En P. Ribas (Trad.). Bogotá: Alfaguara.

Kant, I. (1996). *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*. En J. Mardomingo (Trad.). Barcelona: Ariel.

Kohlberg, L (1992). *Psicología del desarrollo moral*. En Z. Zárate & M. Asunción (Trads.). Bilbao: Descleé de Brower.

Kolhberg, L. (1984). *Essays in moral development,* Vol. 2. *The psychology of moral development.* New York: Harper & Row.

Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development. Moral stages and the idea of justice*. San Francisco, CA: Harper & Row.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural citizenship.* Oxford: Clarendon Press.

Lerma, C. (2007). *El derecho a la educación en Colombia.* Buenos Aires: Flape.

Levinás, E. (1998). *Étique comme Philosophie première.* Paris: Éditions Payot & Rivages.

Ley General de Educación (115/1994) (Colombia). Consultado en noviembre, 18, 2011, desde http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Lledó, E. (1994). *Memoria de la ética*. Madrid: Taurus.

Lonergan, B. (1999). *Insight: estudio sobre la comprensión humana.* En F. Quijano (Trad.). Salamanca: Sígueme.

Loo, I., Olmos, A. & Granados, A. (2003). *Teorías implícitas predominantes en docentes de cinco carreras profesionales.* México: Facultad de Estudios Superiores Zaragoza-UNAM.

López, E. (2001). Construcción participativa de un código de ética para los docentes del distrito de Bogotá. *Revista Iberoamericana de Educación, 54* (6), 1-9. Consultado en abril, 29, 2012, desde http://www.rieoei.org/deloslectores/4133Lopez.pdf

López, M. (2001). *Una filosofía humanista de la filosofía de la educación.* México: Trillas.

MacIntyre, A. (1988). *Tras la virtud.* En A. Valcarcel (Trad.). Barcelona: Crítica.

MacIntyre. A. (1993). Persona corriente y filosofía moral: reglas, virtudes y bienes. En C. Corral & B. Román (Trads.). *Convivium, 2* (5), 68-ss.

Malagón, M. (2006). La regeneración, la Constitución de 1886 y el papel de la iglesia católica. *Revista Civilizar, 11,* pp. 1-13. Consultado en noviembre, 18, 2011, desde: http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/revista11/regeneracion_constitucion.pdf.

Marrero, J. (1988). *Teorías implícitas del profesor y planificación de la enseñanza*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica de la Investigación Educativa y del Comportamiento. Tenerife: Universidad de Lagunas.

Marrero, J. (1993). *Teorías implícitas del profesorado. Vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Madrid: Visor.

Martínez, A. & Tamayo, A. (1991). Ética y educación. *Pedagogía y Saberes, 2,* 12-24.

Martínez, P. (2007). Virtud y racionalidad práctica en la educación moral. *Veritas, II* (17), 313-329.

Mate, R. (1991). *La razón de los vencidos*. Barcelona: Antrophos.

McCarthy, T. (1998). *La teoría crítica de Jürgen Habermas.* En M. Jiménez Redondo (Trad.). Madrid: Tecnos.

McCarthy, Th. (1980). *Kritik der Verständigungsverhältnisse.* Frankfurt: Suhrkamp.

Mead, G.H. (1982). *Espíritu, persona y sociedad.* En F. Mazía (Trad.). Buenos Aires: Paidós.

Mesa, J. (2005). La ética del cuidado y sus implicaciones en la formación moral de la escuela. En Rojas, C. (Ed.), *La educación desde las éticas del cuidado y la compasión* (pp. 21-33). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Michel, S. (1994). Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). *Perspectivas: revista trimestral de educación*, *24* (3-4), 435-448.

Mifsud, T. (1983). *Los seis estadios del juicio moral: con aplicación pedagógica.* Santiago de Chile: Santillana-CIDE.

Mill, J.S. (1984). *El utilitarismo.* En E. Guisán (Trad.). Barcelona: Altaya.

Ministerio de Educación Nacional (1998). *Educación ética y valores humanos. Lineamientos curriculares.* Bogotá: MEN.

Mojíca, C. (1997). Reflexiones sobre ética, educación y derechos humanos. *Controversia, 171,* 109-114.

Moreau, J. (1972). *Aristóteles y su escuela*. En M. Ayerba (Trad.). Buenos Aires: Eudeba.

Moreno, I. & León, O. (2007). A Guide for naming research studies in Psychology. *International Journal of Clinical and Health Psychology,* 7 (3), 847-862.

Moscovici, S. (1981). On social representation. In J.P. Forgas (Ed.), *Social cognition: Perspectives on everyday undestanding* (pp. 181-209). London: Academic Press.

Muguerza, J. (2000). Ciudadanía: individuo y comunidad (una aproximación desde la ética pública). *Contrastes: revista interdisciplinar de Filosofía, 5,* 17-26.

Noddings, N. (1984). *Caring: a feminine approach to ethics and moral education.* Berkeley: University of Californian Press.

Nussbaum, M. (2006). *Las fronteras de la justicia.* En V. Vilá & A. Santos (Trads.). Barcelona: Paidós.

Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal.* En J. Pailaya (Trad.). Barcelona: Paidós.

OEI. (2010). *Educación, valores y ciudadanía.* Madrid: Fundación SM.

Oliva, J. (1999). Algunas reflexiones sobre las concepciones alternativas y el cambio conceptual. *Enseñanza de las ciencias, 17,* 93-107.

O´ Shanahan, I. (1996). *Enseñanza del lenguaje oral y las teorías implícitas del profesorado.* (Disertación doctoral, Universidad de La Laguna, 1996). Servicio de publicaciones Universidad de La Laguna.

O´Neill, O. (1993). Ética kantiana. En P. Singer (Ed.), *Compendio de ética* (pp. 253-266). Madrid: Alianza.

Oraisón, M. (2009). La filosofía y la psicología moral: el debate Kohlberg-Habermas. En C. Vasco, E. Vasco & H. Ospina (Eds.), *Ética, política y ciudadanía* (pp. 25-68). Bogotá: Siglo del Hombre.

Ortega, P. & Mínguez, R. (2006, junio). *La compasión y la conducta moral, en A. Schopenhauer.* Ponencia presentada en el XXV Seminario interuniversitario de teoría de la educación: "las emociones y la formación de la identidad humana", Salamanca, España.

Ortega, S. (1985). *De la santidad a la perversión*. México: Grijalbo.

Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje, 42,* 37-63.

Pérez, J. (2000). Los valores compartidos de la educación y la democracia. *Razón y Fe: revista hispanoamericana de cultura, 242* (1225), 303-313.

Perne-Aranega, C., De-Longuhi, A.L., Baquero, M., Mellado, V & Ruiz, C. (2005. Creencias explícitas e implícitas sobre la ciencia y su enseñanza y aprendizaje. *Perfiles educativos,* XXVIII (114), 131-151.

Piaget, J. (1983). *El criterio moral en los niños*. En N. Vidal (Trad.). Barcelona: Martínez Roca.

Piaget, J. (1926). *The language and thought of the child*. New York: Harcourt, Brace, Jovanovich.

Plan decenal 1995-2005 (Colombia). Consultado en noviembre, 18, 2011, desde http://menweb.mineducacion.gov.co/documentos/docs.asp?s=9&id=14.

Plan decenal 2006-2016 (Colombia). Consutado en noviembre, 18, 2011, desde http://www.plandecenal.edu.co/html/1726/w3-article-166057.html

Ponte, J. (1994). O Studo de caso na investigasão en educasão matemática. *Quadrante, 13* (1), 3-17.

Porlán, R. (1994). Las concepciones epistemológicas de los profesores: el caso de los estudiantes de magisterio. *Investigación en la Escuela, 22,* 67-84.

Power, F.C., Higgins, A. & Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg´s approach to moral education.* New York: Columbia University Press.

Pozo, J., Pérez, M., Mateos, M. & Scheuer, N. (2011). En búsqueda del constructivismo perdido: concepciones implícitas sobre el aprendizaje. *Estudios de Psicología, 22,* 155-173.

Putnam, H. & Habermas, J. (2008). *Normas y valores.* En J. Vega & F. Gil (Trads.). Madrid: Trotta.

Putnam, H. (2004). *Ethics without ontology.* Cambridge: Harvard University Press.

Qintero, M. & Ruiz, A. (2004). Ética, ciudadanía y educación. Reflexiones desde un estudio comparado Colombia-Alemania. *Revista Internacional Magisterio Educación y Pedagogía, 1* (9), 41-45.

Rawls, J. (2002). *Teoría de la justicia.* En M. Fernández (Trad.). México: FCE.

Rawls, J. (1996). *Liberalismo político.* En S. Madero (Trad.). México: FCE.

Restrepo, J. (2003). Hacia una ética universitaria y ciudadana. *Orientaciones Universitarias, 34,* 63-71.

Reyes, G.E. (2002). Principales teorías sobre desarrollo económico y social y su aplicación en América Latina y el Caribe*. Revista Electrónica Zona Económica.* Consultado noviembre, 18, 2011, desde: http://www.zonaeconomica.com/files/teorias-desarrollo.pdf

Rodríguez, A. & González, R. (1995). Cinco hipótesis sobre las teorías implícitas. *Revista de Psicología General y Aplicada*, *48* (3), 221-230.

Rodríguez, A. & González, R. (1987). Estructura interna y capacidad predictiva de las teorías implícitas: un estudio sobre la mujer. *Revista de Psicología Social, 2,* 21-41.

Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas, una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.

Rosch, E. H. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology, 4* (3), 328–50.

Rosch, E. H. (1975). Cognitive representation of semantic categories. *Journal of Experimental Psychology, 104* (3), 192-233.

Rousseau, J. J. (2007). *Emilio o de la educación.* En D. Moreno (Trad.). México: Porrúa.

Salazar, F. (1998). Ética ciudadana, ciudad y ciudadanía. El escenario de lo público y lo político. *Revista de la Universidad Industrial de Santander. Humanidades, 27* (1), 1- 12.

Sánchez, J. J. (2001). Compasión, política y memoria. El Sentimiento moral en Max Horkheimer. *Isegoría, 25,* 223-246.

Sastre, G., Moreno, M. & Timón, M. (1998). Razonamiento moral y educación. *Revista Educar, 22-23*, 155-170.

Semana de estudios del Instituto Superior de Ciencias Morales. (1980). *La educación ética.* En M. Vidal, A. Cuadrón & R. Paz (Eds.). Madrid: PS.

Schopenhauer, A. (1993). *Los dos problemas fundamentales de la ética.* En P. López de Santa María (Trad.). Madrid: Siglo XXI.

Schutz, A. (1932). *Fenomenología del mundo social*. Buenos Aires: Paidós.

Searle, J. (1980). *Actos de habla.* En L.M. Valdés (Trad.). Madrid: Cátedra.

Strawson, P.F. (1997). *Libertad y resentimiento y otros ensayos.* En J. J. Acero (Trad.). Barcelona: Paidós.

Suárez, J. (2009). Compasión y solidaridad política, sentimientos morales propios para superar una época en estado de indigencia: perspectiva vista desde Max Horkheimer. *Eidos. Revista de filosofía de la Universidad del Norte, 11,* 144-169.

Suárez, J. (2008). Compasión y solidaridad política desde la educación. *Zona Próxima, 9,* 96-107.

Thiebaut, C. (1992). Neoaristotelismos contemporáneos. En V. Camps, O. Guariglia & F. Salmerón, F. (Eds.), *Concepciones de la ética* (pp. 29-52). Madrid: Trotta.

Triana, B. & Rodrigo, M.J. (1985). El concepto de infancia en nuestra sociedad: una investigación sobre las teorías implícitas de los padres. *Infancia y aprendizaje, 31* (32), 157-171.

Utges, G., Feraboli, L., Fernández, P. & Jardón, A. (1999). Teorías implícitas de los profesores de ciencia sobre la tecnología y su enseñanza. *Revista El Ingeniero en la Red, 1* (5). Consultado marzo, 28, 2012, desde: http://www.fceia.unr.edu.ar/fceia1/publicaciones/numero5/articulo4/articulo_4_completo.htm

Vargas, G. (2004). *Kant y la pedagogía: fenomenología de la génesis individual y colectiva del imperativo categórico.* Cali: Universidad del Valle.

Vega, J. & Gil, F. (2008). Pragmatismo, objetividad normativa y pluralismo. El debate sobre normas y valores entre H. Putnam y J. Habermas. En H. Putnam & J. Habermas. *Normas y valores.* J. Vega & F. Gil (Trads.). Madrid: Trotta.

Vidal, M. (1996). *La estimativa moral propuesta para la educación ética.* Madrid: PPC.

Vidal. M., Cuadrón, A. & Paz, R. (1980, enero). *La educación ética.* Ponencia presentada en la semana de estudios del Instituto Superior de Ciencias Morales, Madrid, España.

Walzer, M. (1993). *La esfera de la justicia. Una defensa del pluralismo y la igualdad.* En H. Rubio (Trad.). México: FCE.

Wittgenestein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas,* En A. García & U. Moulines (Trad.). Barcelona: Cátedra.

ANEXOS

Anexo 1:
Características de la educación en Colombia por períodos históricos

Período	Duración		Tendencia/s educativas claves	Características
	Desde	Hasta		
Período Colonial	1942	1820	Dogmas de la fe católica del S XV	Influjo dominante del catolicismo en la Europa del Siglo XV; quedan bajo la autoridad de los dogmas católicos y de la ideología tomista como partes constitutivas del imaginario social, delinean las dinámicas políticas, económicas y sociales (y por ende educativas) del naciente Nuevo Reino de Granada, que se perpetuán durante casi cuatro (4) siglos.
				Énfasis en valores que imbuían a la sumisión, austeridad, resignación y obediencia como pilares básicos, y se constituye así una tendencia que se mantuvo hasta 1820.
Período Republicano	1820	1840	Modelo de educación napoleónico - Ilustración- bethanismo	Ideas propias de la Ilustración, las cuales albergaban nociones tales como la libertad individual, la igualdad, la democracia y el racionalismo, que confrontan el teocentrismo medieval y los valores de sumisión y obediencia propios del período anterior.
				La educación se centraba en formar ciudadanos con deberes y derechos hacia el Estado.
				Benthanismo: filosofía utilitarista cuyo ideal se centraba en el que cada hombre fuese su propio abogado, mostrando por otra parte, la moral y la contabilidad, la felicidad y la utilidad como términos enteramente ligados con él, ya que con ellos buscaba dar una explicación y aplicabilidad, por tanto debían converger en bien de la felicidad individual.

Período	Duración		Tendencia/s educativas claves	Características
	Desde	Hasta		
Período de Regeneración	1840	1920	Método lancasteriano y liberalismo	Centralismo, autoritarismo y el regreso de la mirada hacia la religión católica como eje articulador de la educación.
				Método lancasteriano: empleo de monitores (alumnos destacados) como reproductores del conocimiento de sus maestros. Su éxito en Latinoamérica se debió a la carencia inicial de docentes.
				Fundamentalismo católico - Constitución de 1886 y el Concordato de 1887: se establece la organización de la educación a partir de la moral y dogmas católicos con carácter de obligatoriedad, lo cual impide el debate y libre opinión más allá de sus propios postulados.
				Revolución industrial: produjo la necesidad de contar con una mano de obra capaz de ajustarse a estándares de disciplina y obediencia que requerían la naciente industria.
Período Moderno	1920	1960	Escuela Nueva" o "Pedagogía Activa	Uso de nuevas metodologías durante la adquisición y generación de conocimiento, se emplean la observación y la experimentación, lo que permite así participación activa de los estudiantes en los procesos pedagógicos y se dejan a un lado las dinámicas autoritarias de enseñanza que hasta el momento habían predominado en el sistema educativo.
				Quiebre de lo tradicional y paso a lo moderno: clasificación de saberes por categorías, tales como la gramática, el pensamiento especulativo, las preocupaciones por la interioridad y la esencia del ser humano, los modelos lógicos del conocimiento, las facultades del alma y la teología.
				Particularmente el Gimnasio Moderno incorporó perspectivas provenientes de la ciencia, la técnica y las artes.
				Surgimiento de la Escuela Normal Superior colombiana.
				Producir una fuerza de trabajo que conviviera socialmente en consonancia con las demandas económicas (fuertes procesos productivos derivados de la tecnificación del trabajo) y políticas de la época, en otras palabras en torno al capital.

PERIODO	DURACIÓN		Tendencia/s educativas claves	Características
	Desde	Hasta		
Período Contemporáneo	1960	Presente	Modelo desarrollista (Plan Marhsall)	Modelos influenciados por organismos internacionales e ideologías del Plan Marshall: conductismo, biologismo, psicoanálisis, taylorismo educativo.
				Modelo desarrollista: el estudiante construye sus conocimientos, asimila e interioriza los conceptos y reorganiza sus conceptos previos partiendo de las experiencias de estos con la vida o con las ciencias. Este modelo responde a una estructura de sociedad industrial, científica y técnica, donde prima el conocimiento, la comunicación, la producción y el consumo masivo. Se instaura un discurso social, político y económico sobre la necesidad de alcanzar estándares de desarrollo y el establecimiento de espacios de libre circulación (libre comercio).
				Retroceso respecto a los avances logrados por el sistema de pedagogía activa y normalistas de la década de los 30, debido a que el modelo desarrollista en últimas promovía la expansión de la educación privada, lo que lleva a la educación pública a su detrimento, así como la inserción de modelos tecnocráticos propios del modelo norteamericano de educación superior, pero que en este momento no respondían a las necesidades educativas del Estado colombiano.
				SENA e INEM: Aparecen otros modelos como el de la tecnología educativa, modelos de planeación y estrategias para el desarrollo, y propuestas instruccionistas como la teoría del capital humano (aún vigente en algunos discursos pedagógicos), todos ellos funcionan como paradigma articulador del panorama capitalista que permea las sociedades de las décadas subsiguientes a los años 60.
				ICFES, ICETEX y COLCIENCIAS: cuya misión se basa en desarrollar un modelo de calidad educativa, que en realidad responde a intereses del capital transnacional (Botero 2005).

Período Contemporáneo	1960	Presente	Modelo desarrollista (Plan Marhsall)	Pedagogía basada en la instrucción por encima de la educación, que forma estudiantes con sobrado conocimiento técnico pero con escasa educación ética: Olvido de la individualidad, el desarrollo de la autonomía intelectual y la pérdida de la capacidad crítica, para hacer frente a la institucionalización de la subalternidad y a la dictadura tecnocrática ajustada a los intereses del capital transnacional.

Fuente Baez (2006); Borrero (2005) Jáuregui (2003) & Malagón (2006),

Anexo 2:
Relación de investigaciones sobre educación en ética en Colombia

Investigaciones de carácter Teórico:

No	1
AÑO	1994
TITULO	La comprensión de la causalidad histórica en la enseñanza secundaria.
AUTOR	Rosario Jaramillo Franco
SINOPSIS	Estas investigaciones tienen como hipótesis que el desarrollo de la capacidad de comprensión empática de la intencionalidad de los sujetos históricos puede proporcionarle a los estudiantes una invaluable herramienta cognitiva para su desarrollo moral y para comprender mejor su realidad, desarrollando su disposición y su capacidad de comprender los problemas desde múltiples perspectivas y tomar decisiones, en ese sentido, más justas.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	2
AÑO	1998
TITULO	Desarrollo de la comprensión de la intencionalidad y la acción de los sujetos históricos en los estudiantes de educación básica y universitarios y su relación con la transformación del juicio y la acción moral de dichos estudiantes
AUTOR	Rosario Jaramillo Franco y Ángela Bermúdez Vélez
SINOPSIS	Estas investigaciones tienen como hipótesis que el desarrollo de la capacidad de comprensión empática de la intencionalidad de los sujetos históricos puede proporcionarle a los estudiantes una invaluable herramienta cognitiva para su desarrollo moral y para comprender mejor su realidad, desarrollando su disposición y su capacidad de comprender los problemas desde múltiples perspectivas y tomar decisiones, en ese sentido, más justas.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	3
AÑO	1995
TITULO	Ética y moral: relaciones entre vida buena y obligación
AUTOR	Lelio Fernández
SINOPSIS	Informe de avance de su ensayo “Investigar la moral” donde expone la falta de “conciencia moral social”, y para lo cual el autor propone cultivar una memoria moral de la sociedad como meta por alcanzar en las investigaciones que intenten reconstruir la dimensión moral en nuestras descripciones de la sociedad y la historia colombiana
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	4
AÑO	1995
TITULO	Realidad y posibilidad: fundamentos ética y educación
AUTOR	Germán Marquínez Argote.
SINOPSIS	El autor, amante de las palabras en su historia literaria y filosófica, hace un arqueo en torno a dos conceptos: Realidad y posibilidad. Navega hasta la raíz de los mismos. En este viaje desemboca en la obra de Zubiri hasta llegar a los aportes filosóficos que más le atraen: los que tienen que ver con la praxis humana en algunos aspectos, principalmente el Ético y Pedagógico
FUENTE	Inventariado por el autor

No	5
AÑO	1995
TITULO	Educación para la democracia y educación ciudadana de adultos en América Latina
AUTOR	Germán Vargas Guillén
SINOPSIS	Parte de una importante base de datos sobre esta temática en toda América Latina con el fin de limitar conceptualmente la semántica de la expresión "educación ciudadana" y de analizar sus nexos teórico-prácticos con la "educación de adultos en América Latina
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	6
AÑO	1997
TITULO	Formación y educación para la democracia en Colombia. Apuntes para un estado del arte
AUTOR	Marco Raúl Mejía y Gabriel Restrepo
SINOPSIS	Presentan un inventario inicial de 500 instituciones que actualmente desarrollan en Colombia actividades relacionadas con la educación para la democracia, entre las que se cuentan: ONGs, organizaciones gremiales, organizaciones gubernamentales e instituciones universitarias. Con base en el análisis se presenta: "Un primer esfuerzo de clasificación y de interpretación, en dirección al levantamiento de un mapa de instituciones, programas y actividades útil para regular la acción en el futuro y –¿por qué no?– para interpretar, desde otra perspectiva, la historia contemporánea de Colombia
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	7
AÑO	1998
TITULO	Fundamentos para la investigación educativa: Presupuestos epistemológicos que orientan al investigador
AUTOR	Silvio Sánchez Gamboa

SINOPSIS	Relaciona los diversos métodos para investigar en educación con las concepciones epistemológicas que permiten determinar el sentido mismo de la investigación en las ciencias sociales.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	8
AÑO	1999
TITULO	La educación: entorno ético-moral
AUTOR	Gustavo García Cardona
SINOPSIS	Libro que contiene un interesante recorrido desde la crisis ética: apelación educativa a la familia, pasando por la formación integral y compromiso ético de la Universidad para desembocar en los aportes del maestro a la construcción de ambientes axiológicos en la institución educativa. Finalmente, el autor pretende realizar una aproximación axiológica a la tensión dinámica entre cultura, educación, pedagogía y didáctica.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	9
AÑO	2000
TITULO	Pedagogía en valores: hacia una filosofía moral y política de la educación
AUTOR	Alexander Ruiz Silva
SINOPSIS	Parte de la convicción de que el tipo de conocimiento que intente dar cuenta de las necesidades teóricas, pedagógicas y prácticas en el campo educativo, debe asumir la complejidad que ello caracteriza para poder tener verdaderas posibilidades de proyectarse hacia el mejoramiento y enriquecimiento de la labor de los docentes. la orientación general del texto se mueve en el terreno de la filosofía de la educación y su enfoque fundamental para el análisis y las acciones metodológicas se finca en la intencionalidad comprensiva.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	10
AÑO	2002
TITULO	Ética y educación: aportes a la polémica sobre valores
AUTOR	Comp. Pio Fernando Gaona y Rafael Antolinez Camargo
SINOPSIS	Es una compilación de propuestas y estudios teóricos en torno a la ética y por consiguiente a la moral y los valores. Partiendo del hecho de la crisis social, corresponde a los educadores, fundamentados en las concepciones históricas y asumiendo el entorno que vivimos, recrear los criterios de convivencia, de comportamientos, de modos relacionales y de valoración en el ámbito escolar, que tengan correspondencia con el tiempo y el espacio generacional, sin dejar de lado aquellas tradiciones, fuente inagotable de bienestar, que conlleven a una transformación individual y colectiva.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	11
AÑO	2004
TITULO	Los valores: ejes transversales de la integración educativa
AUTOR	Holger, Miryam L. Ochoa, Juana Carrizosa
SINOPSIS	Documento que incluye los resultados del análisis transversal y comparativo de los temas de la educación en valores en los currículos y planes de estudio de los países miembros del Convenio Andrés Bello realizados en el 2003. Los ejes definidos para el análisis son: Educación para la convivencia, la paz y la ciudadanía; Interculturalidad (entendida como educación para el conocimiento y respeto de otras culturas, y para la integración coyuntural); Educación sexual y para la salud; Educación ambiental y para el uso del tiempo libre y Educación para la equidad de género.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	12
AÑO	2007
TITULO	El pensamiento ético político aristotélico y su conveniencia para la formación del nuevo ciudadano colombiano (tesis - Universidad del Norte)
AUTOR	Rosado Garrido, Marcos Rafael
SINOPSIS	La crisis axiológica de las instituciones colombianas ha sumido al país en postración. Si esa postración institucional es lo general, lo específico es la degradación de lo ético-político del ciudadano colombiano y por ende de este mismo. Hurgando el ethos nacional encontramos que aquellos conceptos obedecen y se desprenden más de una educación teológica-religiosa que de una cultura cívica. Recordando los valores educativos en Grecia antigua, específicamente el logos aristotélico sobre ética y política, pensamos que es posible encontrar ahí elementos formativos de un nuevo ciudadano óptimo, erradicando los errores de la sociedad y democracia colombiana actuales, corrigiendo el rumbo del país.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	13
AÑO	2008
TITULO	Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía: tendencias y perspectivas
AUTOR	Comp., Gloria Inés Rodríguez Ávila; ed. Instituto para el Desarrollo y la Innovación educativa.
SINOPSIS	La pretensión de este texto no es mostrar un estado del arte acerca de cómo se forma a los maestros y a los futuros maestros para que preparen a niños, niñas y adolescentes para una convivencia constructiva, participativa, política, que valore la diversidad y, que esté fundamentada en unos claros principios éticos. Pero tampoco es un texto sin pretensiones. Está dirigido a todos aquellos que están convencidos del potencial transformador de la educación, y del papel fundamental que los docentes tienen en ella. Lo atraviesa una pregunta y algunos esbozos para darle respuestas: ¿Cómo y en qué se forma a los maestros para la educación en valores y en ciudadanía?
FUENTE	Inventariado por el autor

No	14
AÑO	2008
TITULO	Formación de docentes para la educación en valores y ciudadanía: tendencias y perspectivas / comp.,
AUTOR	Gloria Inés Rodríguez Ávila ; ed. Instituto para el Desarrollo y la Innovación educativa.
SINOPSIS	La pretensión de este texto no es mostrar un estado del arte acerca de cómo se forma a los maestros y a los futuros maestros para que preparen a niños, niñas y adolescentes para una convivencia constructiva, participativa, política, que valore la diversidad y, que esté fundamentada en unos claros principios éticos. Pero tampoco es un texto sin pretensiones. Está dirigido a todos aquellos que están convencidos del potencial transformador de la educación, y del papel fundamental que los docentes tienen en ella. Lo atraviesa una pregunta y algunos esbozos para darle respuestas: ¿Cómo y en qué se forma a los maestros para la educación en valores y en ciudadanía?
FUENTE	Inventariado por el autor

Investigaciones de carácter empírico:

No	1
AÑO	1991
TITULO	Modelo para el desarrollo de estrategias de negociación interpersonal en la educación básica primaria
AUTOR	Patricia León Agusti
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral
SINOPSIS	La investigación pretende someter a prueba estrategias de negociación interpersonal, utilizando el modelo INS en nuestro contexto educativo. Algunas de las conclusiones del informe final indican la importancia de la comunicación ya desde los primeros años de la educación.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	2
AÑO	1994
TITULO	Validación de un modelo para explicar y predecir la acción moral
AUTOR	María Cristina Villegas
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral
SINOPSIS	Desarrolla una propuesta de investigación con énfasis teórico en concepciones acerca del comportamiento moral y desarrollo de posibles modelos para educar en moral, evaluar los juicios morales y predecir la acción moral
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	3
AÑO	1995
TITULO	Evaluación de objetivos y actividades planeadas para fomentar los valores infantiles (Tesis - Universidad del Norte)
AUTOR	María Clara Díaz Granados de Villanueva.
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación mora
SINOPSIS	Investigación descriptiva evaluativa de los objetivos y actividades planeadas para fomentar los valores en los jardines infantiles de la ciudad de Barranquilla.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	4
AÑO	1995
TITULO	Acción moral. De una moralidad estratégica a una moralidad de principios o solidaridad
AUTOR	María Cristina Villegas
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral
SINOPSIS	Se presenta la necesidad de un nuevo modelo que explique tanto la conducta moral como la inmoral. Se describen casos particulares como el narcotráfico y la violencia
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	5
AÑO	1996
TITULO	Los juegos en el recreo escolar y el desarrollo moral (Tesis Universidad Javeriana)
AUTOR	Elsa de la Hoz Silvera, Gutiérrez Suárez, M. Rodríguez de C., Z., Povea Martínez M., Vargas Vanegas, J.; DIR. Carlos Pájaro
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral
SINOPSIS	Esta investigación tiene como objetivo principal describir e interpretar las prácticas de los juegos que suceden en el recreo escolar en relación con el desarrollo moral de los niños entre 9 y 13 años de edad, de la escuela Jerónimo de Melo, del Municipio de Malambo. Parte de una consideración de los aportes de Piaget de la moral como sistema de reglas y fenómeno social a través de la observación y posterior interpretación de gestos, verbalizaciones y comportamientos de los niños durante el juego en hora del recreo los autores reflexionan sobre la calidad educativa y concluyen la importancia de mejorar las relaciones interpersonales de socialización, replanteando el proceso educativo para tener en cuenta lo lúdico, la alegría y el placer como condiciones indispensables para el desarrollo pleno de la educación.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	6
AÑO	1996
TITULO	La acción comunicativa en la escuela
AUTOR	Arturo Alape y Helena Useche
CARÁCTER	Empírico: Las estructuras y la teoría comunicativa de la educación
SINOPSIS	El proyecto estaba enmarcado bajo los propósitos para la formación de docentes, directivos, estudiantes y padres de familia en procesos metodológicos de investigación y formación. El objetivo central era estimular en ellos, su interés que los indujera a investigar su propia experiencia, así como la historia de la escuela, el aula y el entorno social, y los diversos procesos comunicacionales que se dan e estos espacios
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	7
AÑO	1997
TITULO	La escuela como espacio de formación en valores para la convivencia democrática (Tesis Universidad del Norte)
AUTOR	Nury Estela Camacho López; Dir, Carlos Julio Pájaro.
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la “escuela”, en el proceso educativo
SINOPSIS	Proyecto de investigación que pretende responder a la inquietud de conocer cómo la escuela, desde su función socializadora, mediante las relaciones pedagógicas propicia la formación de un ciudadano con valores, para quien la convivencia humana pueda ser practicada y vivida democráticamente
FUENTE	Inventariado por el autor

No	8
AÑO	1997
TITULO	Comunicación y formación. Interpretación de las interacciones comunicativas y de su impacto formativo en el contexto de la educación superior; caso de la Universidad Javeriana de Bogotá
AUTOR	Carlos Arturo Gaitán Riveros
CARÁCTER	Empírico: Las estructuras y la teoría comunicativa de la educación
SINOPSIS	Examina los principios de la Teoría de la Acción Comunicativa de J. Habermas que pudieran ser aplicables a la pedagogía. Dentro de los propósitos del proyecto cabe resaltar la formulación de un planteamiento teórico-conceptual que aporte a la interpretación del papel formativo de la comunicación en las interacciones educativas generales en distintos escenarios a nivel de la Educación Superior; la Identificación y articulación de las formas de interacción examinadas, los componentes cognitivo, normativo y expresivo, en cada uno de los escenarios que son objeto de investigación.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	9
AÑO	1997
TITULO	Interpretación de actitudes y valores relacionados con comportamientos sexuales en adolescentes pertenecientes a instituciones educativos oficiales de la ciudad de Santa Fe de Bogotá
AUTOR	María Aracelly Quiñones Rodríguez
CARÁCTER	Empírico: Pedagogía y sexualidad
SINOPSIS	Ésta investigación pretende establecer las significaciones que tienen sobre sexualidad los alumnos pertenecientes a instituciones educativas, a partir de un proceso interpretativo que permita el acceso a las representaciones culturales y a las imágenes subjetivas que canalizan los comportamientos sexuales de estos jóvenes. Se busca con ello reconstruir lineamientos para la prevención de factores de riesgo asociados con las conductas sexuales y propuestas para un trabajo pedagógico y de sensibilización del yo ético y sexual
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	10
AÑO	1998
TITULO	Construcción de alternativa pedagógicas para la formación moral desde la escuela
AUTOR	Nubia Elizabeth López
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral
SINOPSIS	Su investigación se basa en el hecho que "La moral no constituye motivo de reflexión ni estudio en la escuela, siendo atravesada en la cotidianidad por conflictos en los que se implica el orden moral. Los agentes educativos escolares no parecen sentirse involucrados responsablemente en el desarrollo moral de los educandos, ni de sí mismos. Es por ello que indagar sobre el desarrollo moral en la escuela se convierte en una necesidad pedagógica que debe traducirse en la construcción de sujetos éticos, capaces de transformar ese paradigma vigente, de precaria vivencia de una moral pública".
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	11
AÑO	1998
TITULO	Nueva validación de un modelo para predecir la acción moral
AUTOR	Marieta Quintero Mejía
CARÁCTER	Empírico: Las estructuras y la teoría comunicativa de la educación
SINOPSIS	Para la predicción de la acción moral se puso a prueba un modelo compuesto por las variables costos-beneficios, sentimientos autoevaluativos y desarrollo moral. También se buscaba predecir los sentimientos auto-evaluativos a partir de un conjunto de características personales y el comportamiento en tres situaciones morales, entre ellas el dilema del prisionero.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	12
AÑO	1998
TITULO	Itinerarios de los discursos en la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral en el joven universitario del departamento del Atlántico
AUTOR	Marieta Quintero Mejía
CARÁCTER	Empírico: Las estructuras y la teoría comunicativa de la educación
SINOPSIS	proyecto que pretende aportar a la reconstrucción de la lógica del desarrollo moral del joven universitario de Barranquilla a partir de su acción comunicativa e identificar los tipos de juicio y acción moral en los que se reflejan las pretensiones de validez asociadas a los actos de habla característicos del joven universitario
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	13
AÑO	1998
TITULO	Proyecto arco iris. Una mirada transformadora de las relaciones de género en la escuela
AUTOR	Ángela María Estrada Mesa
CARÁCTER	Empírico: Perspectiva de género
SINOPSIS	Esta investigación pretende, "en contraste con las miradas estereotipadas en relación con la discriminación de género", analizar la situación descrita a través de los "modelos y los dispositivos específicos, desde los cuales se configuran las identidades de género en la cotidianidad del aula y de la escuela. Esto con el fin de aportar claves interpretativas y criterios de acción a los programas que intentan transformar las inequidades de género y aun el sexismo en la escuela.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	14
AÑO	1999
TITULO	Reconstrucción de las acciones comunicativas de docentes universitarios, en situaciones de dilema moral
AUTOR	Rafaela Vos Obeso
CARÁCTER	Empírico: Perspectiva de género
SINOPSIS	El proyecto pretende como objetivo principal reconstruir las acciones comunicativas en situaciones de dilema moral de los estilos de vida masculina y femenina de docentes universitarios de la ciudad de Barranquilla
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	15
AÑO	1999
TITULO	Educación para el desarrollo moral
AUTOR	María Cristina Villegas
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral

SINOPSIS	Se aborda la problemática del desarrollo moral en la escuela (estudiantes de noveno grado), no sólo desde estrategias cognoscitivas, como suele ser estudiado, sino también y principalmente, desde estrategias afectivas.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	16
AÑO	1999
TITULO	Democracia y ciudadanía en la escuela: procesos de socialización política y desarrollo institucional
AUTOR	Elizabeth Castillo Guzmán
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la "escuela", en el proceso educativo
SINOPSIS	la propuesta gira en tomo al modo como se desenvuelven las experiencias de socialización política en el interior de la institución educativa, y la manera como estas dinámicas comportan procesos de formación ciudadana y de desarrollo democrático de la comunidad educativa
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	17
AÑO	1999
TITULO	Procesos de construcción de cultura democrática en instituciones educativas de Santa Fe de Bogotá. Estudios de caso
AUTOR	Juan Francisco Aguilar Soto
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la "escuela", en el proceso educativo
SINOPSIS	La apuesta por una acción comunicativa discursiva (en el sentido habermasiano) podría configurar un elemento definitorio de la construcción de cultura escolar democrática. Reinventar el sentido de la comunicación, o propiciar una comunicación con sentido en el ámbito escolar, a través del diagnóstico sistemático, como medio de encuentro y de negociación, contribuye a la formación de los sujetos en la lógica de la democracia.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	18
AÑO	1999
TITULO	El gobierno escolar y la educación ciudadana. Estudio de casos
AUTOR	Humberto Cubides C.
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la "escuela", en el proceso educativo
SINOPSIS	Estudio cualitativo de casos, en el que se llevarán a cabo la observación etnográfica, entrevistas a profundidad y talleres con la comunidad educativa en varios colegios de Bogotá para determinar los imaginarios y parámetros que delinean la educación ciudadana en los planteles educativos
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	19
AÑO	1999
TITULO	Democracia y conflicto en la escuela
AUTOR	Adolfo Álvarez R
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la "escuela", en el proceso educativo
SINOPSIS	Luego de enunciar el nuevo ordenamiento jurídico en materia educativa, que induce al sistema educativo colombiano a una serie de transformaciones y cambios estructurales en materia de respeto de los derechos humanos, la paz y la democracia, el investigador presenta una propuesta para la promoción de la educación en valores o para la educación moral y la educación para la democracia, desde un enfoque consistente conceptual y pedagógicamente con los fines de la educación en y para la democracia.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	20
AÑO	1999
TITULO	Modalidades comunicativas en la formación ciudadana escolar
AUTOR	Carlos Eduardo Valderrama Higuera
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la "escuela", en el proceso educativo
SINOPSIS	El proyecto "se inscribe dentro de una línea de investigación que busca aportar elementos para la formación de un nuevo ciudadano y el ejercicio de una nueva ciudadanía". "El punto central de la investigación está relacionado con el análisis de los procesos comunicativos desarrollados por los actores escolares en aquellas actividades que intencionalmente o no estén educando para un ejercicio de la ciudadanía
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	21
AÑO	1999
TITULO	Educación para el desarrollo o reinventar lo propio
AUTOR	Tulio Rojas Currieux
CARÁCTER	Empírico: Educación en comunidades indígenas
SINOPSIS	Con la ayuda de un caso concreto, se propone "estudiar los procesos de construcción de una identidad en comunidades indígenas por medio de la educación. Además la injerencia y el impacto que este tipo de procesos sociales en la construcción del Estado-Nación y en la construcción de etnicidades debe ser analizado, para dar respuestas a los problemas que la educación enfrenta hoy en el contexto de la multiculturalidad del país.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	22
AÑO	1999
TITULO	El ambiente educativo como estrategia en la búsqueda de ambientes de convivencia no violentos en la escuela
AUTOR	Dino De J. Segura R. y Martha Lucía Gómez Baena
CARÁCTER	Empírico: Pedagogía y no-violencia
SINOPSIS	Habiendo empleado estrategias metodológicas cuantitativas y cualitativas los investigadores determinan que "la relación con el conocimiento, está inmersa en concepciones transmisionistas (enseñanza aprendizaje) que... en lo referente a valores, se halla sumido en una farsa en donde lo que se hace está orientado más por la conveniencia que por consideraciones éticas; ambiente educativo pernicioso, en el que el maestro no se siente responsable y el alumno tiende hacia una actitud de supervivencia (ardides y artimañas) en medio de una atmósfera de individualismo y competencia, reforzándose las causases exógenas, conducentes a incrementar la violencia en las escuelas.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	23
AÑO	1999
TITULO	Cultura y sexualidad en Colombia: un espacio para leer relaciones de poder, formación de actitudes y valores humanos
AUTOR	Yolanda Bodnar, Elsa Tovar, Elsa Rodríguez, Patricia Briceño y Rosa Ludy Arias
CARÁCTER	Empírico: Pedagogía y sexualidad
SINOPSIS	Esta investigación viene motivada por el hecho de que el tema de la sexualidad humana es reciente en el país, en especial en el contexto educativo, pues solamente hasta 1993, cuando se aprobó por parte del Gobierno Nacional el Proyecto Nacional de Educación Sexual, se comenzó a introducir la temática en la educación formal de manera obligatoria como proyecto pedagógico institucional. Esta panorámica constituye un insumo para la elaboración de la investigación, cuya finalidad es la de contribuir a la conformación de nuevos ordenamientos culturales, desde una perspectiva de la Acción Comunicativa, que propicie formas de interacción entre las personas y sus colectivos, basadas en la mutualidad.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	24
AÑO	2000
TITULO	Análisis de la relación entre las dimensiones ética, política y pedagógica, en un contexto de formación de maestros
AUTOR	Alexander Ruíz Silva
CARÁCTER	Empírico: de la perspectiva teórico-filosófica a la dimensión educativa
SINOPSIS	La investigación tematiza la dimensión política y la dimensión moral en los procesos de formación. Frente a una pésima ubicación de la dimensión política en las jerarquías establecidas tanto por maestros como por estudiantes de los distintos programas de licenciatura.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	25
AÑO	2000
TITULO	Análisis desde la ética de la responsabilidad, de los criterios valorativos, éticos, políticos y pedagógicos, en los procesos de formación de valores
AUTOR	Marieta Quintero y Alexander Ruiz Silva
CARÁCTER	Empírico: de la perspectiva teórico-filosófica a la dimensión educativa
SINOPSIS	Investigación que se encamina al conocimiento y análisis de los más relevantes criterios de valoración éticos, políticos y pedagógicos en la práctica educativa de los maestros de escuela, en lo referente a los procesos de formación valores.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	26
AÑO	2000
TITULO	Las representaciones sociales sobre el valor justicia como punto de partida para el fortalecimiento de la convivencia escolar
AUTOR	Diana María Posada
CARÁCTER	
SINOPSIS	Este proyecto focaliza su interés en las representaciones sociales que sobre la justicia tienen las niñas y los niños y en el efecto que los modos de funcionamiento de la violencia escolar, familiar y social puedan ejercer sobre ellos. Teniendo en cuenta el vacío sobre estudios específicos fincados en la actividad representacional que los niños se hacen sobre diversos fenómenos, en este caso particular, sobre la justicia.
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	27
AÑO	2000
TITULO	Filosofía para niños como estrategia para aprender a pensar problemas con niños menores de 10 años
AUTOR	Diego Antonio, Pineda Rivera
CARÁCTER	Empírico: Filosofía para niños
SINOPSIS	Los investigadores insisten en la necesidad de que, para que en nuestras sociedades la reflexión filosófica llegue a hacerse un aspecto esencial y significativo de nuestra cultura, es preciso que los niños desde muy pequeños se comprometan en el ejercicio filosófico. Como resultado de este programa pedagógico "se esperan cambios en la capacidad de los niños para razonar, desarrollo de la creatividad, desarrollo de la comprensión ética y de la capacidad para encontrar significado en la experiencia"
FUENTE	Inventariado por Guillermo Hoyos

No	28
AÑO	2007
TITULO	Diseño de un juego didáctico para la enseñanza aprendizaje de la construcción de la convivencia mediado por parábolas bíblicas en niños y niñas de 7 años (Tesis - Universidad del Norte)
AUTOR	Caicedo Solano, María Claudia
CARÁCTER	Empírico: Comunicación, democracia, comportamiento moral y convivencia en la "escuela", en el proceso educativo
SINOPSIS	Proyecto cuyo objetivo se centró en encontrar formas de enseñar convivencia, de acuerdo a los principios pedagógicos, formativos, determinando el tipo de material y los conocimientos que van a ser centro de la enseñanza. Para lo cual se creó un juego didáctico que tiene por nombre "LA CAJA MAGICA DE MASAL", teniendo en cuenta los tipos de juegos que se van a emplear y de qué manera se van a usar, se concluyó que se debe trabajar de forma dinámica, integral apuntando al desarrollo del área Espiritual y Ética. Para tener una mejor perspectiva de lo que ofrece el juego didáctico y si será eficaz para la enseñanza y aprendizaje del valor de la convivencia mediado por parábolas bíblicas en niños y niñas de 7 años, se recomienda que este proyecto sea aplicado y evaluado, de acuerdo a las indicaciones que los autores dan de la aplicación del mismo.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	29
AÑO	2009
TITULO	Diseño y aplicación de dilemas hipotéticos para la enseñanza y formación de valores morales a niños desplazados (4-6 años), siguiendo la metodología propuesta por Lawrence Kohlberg. (Tesis - Universidad del Norte)
AUTOR	Abuchaibe, Jessica.
CARÁCTER	Empírico: Investigación y desarrollo de modelos de educación moral
SINOPSIS	La educación en valores es uno de los principales retos para los educadores y las instituciones educativas, en cuanto la sociedad reclama la atención para que se creen estrategias pedagógicas que le permitan a las nuevas generaciones responder adecuadamente y con sentido crítico a las diferentes situaciones que se les presenten. En esta investigación se formuló una estrategia pedagógica para desarrollar valores morales, teniendo en cuenta una construcción teórica y metodológica adecuada para este propósito, es viable porque el diseño y aplicación de los dilemas hipotéticos permitirá reconocer, comprender y explicar el desarrollo de la conciencia moral de los niños a través del impacto que los mismos dilemas pueden generar en los sujetos del estudio.
FUENTE	Inventariado por el autor

No	30
AÑO	2009
TITULO	Caminando hacia la identificación de los valores propios de la cultura afrocolombiana / Universidad Pedagógica Nacional
AUTOR	Coord., Jesús García Mínguez, José Ignacio Cursio Penen.
CARÁCTER	Empírico: Educación en comunidades afrocolombianas

SINOPSIS	En este proyecto se caracterizaron los valores de la cultura afrocaribeña, teniendo en cuentas las categorías siguientes: espiritualidad y religiosidad, arte y folclore, sabiduría, mujer y cultura, entre otras. Este fue un proyecto desarrollado a partir de un convenio entre la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad de Granada (España), con el apoyo de la AECID y el CICODE. Participaron docentes y estudiantes de la Normal la Inmaculada de Guapi (Cauca). Esta investigación contribuyó al rescate de los valores propio de esta cultura afro.
FUENTE	Inventariado por el autor

Fuente: Hoyos (2002).

Anexo 3:
Marcos legales que han definido el sistema educativo colombiano

Año	No	Documento	Resumen o contenido
1930	**1**	Decreto 2586 del 3 de agosto	El Instituto Colombiano de Especialización Técnica en el Exterior es el encargado de coordinar los programas de asistencia técnica de la Naciones Unidas y de los de los otros Gobiernos, con el fin de crear un equipo preparado en materias técnicas y subsidiar a la población sin recursos para que pueda especializarse en el exterior.
1968	**2**	Decreto 3155	El ICETEX, adscrito al Ministerio de Educación, tiene la finalidad fomentar y promover el desarrollo educativo y cultural de la Nación, a través de préstamos personales y ayudas financieras a estudiantes y familiares, ya sea para estudios en el país como en el exterior.
1979	**3**	Decreto 2277 del 24 de Septiembre	Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.
1982	**4**	Ley 21 del 22 de enero	Por la cual se destina el 1% de la nómina del sector oficial central y territorial para proyectos de inversión de instituciones educativas oficiales de educación media técnica con diferentes modalidades de enseñanza, recaudados a través de MEN.
1985	**5**	Decreto 534 del 22 de febrero	Todos los estudiantes del país deben acreditar, como requisito de grado, el cumplimiento de 100 horas de servicio obligatorio del Frente Social Juvenil para la Supervivencia de la Infancia, a través del cual se realizan un conjunto de actividades coordinadas por los Ministerios de Salud y de Educación que pretenden apoyar y ayudar a las familias en los campos de la salud, generando así la participación de los educandos en la vida nacional.
1986	**6**	Decreto 891 del 18 de marzo	El Rector de cada establecimiento educativo es el responsable ante el Estado de la prestación del Servicio Social por parte de todos los estudiantes; la prestación del servicio depende del tipo de bachillerato y en todo caso constituye requisito de grado.
1988	**7**	Ley 18 del 28 de enero	Se autoriza al ICETEX para colocar los Títulos de Ahorro Educativo (T.A.E) en circulación, que aseguran al tenedor a cambio el valor de matrícula, textos, y otros gastos académicos.
1989	**8**	Ley 29 de Febrero 15	Por la cual se modifica parcialmente la Ley 24 de 1988, y otras disposiciones sobre la descentralización administrativa para la municipalización de la administración de la educación.
	9	Resolución 1360 del 19 de junio	Los Fondos de Administración pueden ofrecer ayudas educativas para sufragas parcial o totalmente los costos educativos de estudiantes colombianos de reconocidos méritos académicos y escasos recursos.
1990	**10**	Decreto 1302 del 20 de julio	El Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán Sarmiento ofrece programas de capacitación, becas, y desarrollo de mecanismos para la democracia, en especial los instrumentos de participación social y programas de capacitación.

Año	No	Documento	Resumen o contenido
1991	**11**	Carta Constitucional de 1991	Principios fundamentales para el sistema educativo colombiano
1992	**12**	Ley 30 del 28 diciembre	Organiza el servicio público de la educación superior y lo define como un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral. Se realiza con posteridad a la educación media y tiene por objeto el desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional.
1993	**13**	Ley 60 del 12 de agosto	Reglamentó los artículos 356 y 357 de la Constitución Política sobre Distribución y Competencias y Recursos entre los diferentes ámbitos territoriales del país, además aborda aspectos relativos a la descentralización, administración y prestación de los servicios educativos, la planeación, el manejo de la información y el desarrollo institucional.
1994	**14**	Ley 107 del 7 de enero	Le corresponde a los centros educativos establecer y promueve la educación sobre la Constitución, su jurisprudencia y doctrina a diversos niveles, así como la creación de un Banco de Datos de Información Jurídica.
	15	Ley 115 del 8 de febrero	Objeto y definición de la educación; Fines de la educación; Participación de la comunidad educativa en la dirección de establecimientos educativos; Responsabilidad de la familia frente a la educación de los hijos; Objetivos específicos de la educación; Temas de enseñanza obligatoria; Objetivos generales de la educación básica; Objetivos específicos de la educación básica en el ciclo primaria; Educación media; Objetivos específicos de educación media técnica; Principio de autonomía escolar de las instituciones de educación formal; El alumno o educando; Formación del educando; Representante de los estudiantes; Personero de los estudiantes; Matrícula; Permanencia en el establecimiento educativo; Servicio Social obligatorio; Carné estudiantil; Beneficios por puntajes altos en los exámenes de estado; Seguro de salud estudiantil; Premio al rendimiento infantil; Apoyo estatal en recursos para textos y materiales educativos; Otorgamiento de subsidios y créditos para gastos escolares de los educandos como matrícula, pensiones, uniformes, transporte, textos y materiales; Organización de asociaciones de padres de familia y estudiantes; Participación de estudiantes y padres de familia en el gobierno escolar, Estudio gratuito para hijos de educadores, directivos, administrativos del sector educativo estatal y miembros de Fuerzas Armadas y de Policía muertos en servicio activo.
1994	**16**	Ley 119 del 9 de febrero	El SENA es la entidad estatal competente para invertir en el desarrollo social y técnico de los trabajadores colombianos ofreciendo y ejecutando la formación integral profesional.
			El Consejo Directivo Nacional, previa recomendación del Comité Nacional de Formación Profesional y de los Consejos Regionales determina anualmente las especialidades en las que el SENA ofrecerá programas de formación profesional integral.
			Es al Gobierno Nacional a quien le compete señalar los requisitos para que los egresados del SENA puedan ingresar a programas de educación superior.

Año	No	Documento	Resumen o contenido
1994	17	Resolución 1600 del 8 de marzo	De acuerdo con la Constitución y con lo establecido en la Ley 115 del 94, el estudio, la comprensión y la práctica de la Constitución y la Instrucción Cívica y la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, cooperativismo y en general la formación en los derechos humanos, son obligatorios, por lo tanto deben hacer parte del PEI en cada institución educativa con el fin de promover la participación y los valores antes enunciados.
	18	Decreto 1421 del 6 de Julio	"Andrés Bello" subsidia los estudios de educación superior a los mejores estudiantes de último año de educación media, de acuerdo con los puntajes más altos de los exámenes del ICFES.
	19	Decreto 1743 del 3 de agosto	El proyecto ambiental debe hacer parte del PEI en todas las instituciones educativas del país en todos sus niveles con el fin de coadyuven en la resolución de los problemas ambientales, teniendo en cuenta cada tipo de población estudiantil y los principios establecidos en este decreto; el responsable de la creación y ejecución del proyecto es la comunidad educativa.
	20	Decreto 1860 del 3 de agosto	Responsables de la educación de los menores; obligaciones de la familia; Servicio de educación básica; Niveles, Ciclos y Grados en la educación formal; Organización de la educación básica; Edades en la educación obligatoria; Organización de la educación media; organización del servicio especial de educación laboral; Títulos y certificados; Acceso del educando a preparación y formación; Participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo institucional de cada establecimiento para lograr los fines educativos; Adopción del Proyecto Educativo Institucional mediante participación de la comunidad educativa; Obligatoriedad del proyecto educativo institucional; Manual o Reglamento de convivencia como parte integrante del proyecto educativo. Higiene, salud, respeto, valoración, comportamiento alumnos y profesores, resolución de conflictos entre miembros de la comunidad, sanciones, alimentos, comunicación; El Gobierno escolar y la organización institucional; Orientaciones curriculares, servicio social estudiantil, servicio de orientación, biblioteca, materiales didácticos, infraestructura escolar; Evaluación y promoción del educando.; Calendario Académico; Inspección y Vigilancia de la Educación; Sistema nacional de Información de documentos académicos relativos a los establecimientos educativos, a los docentes y a los educandos de la educación formal y no formal; Sistema Nacional de Acreditación que permite a instituciones, educandos, docentes, acreditar la calidad de la educación y Divulgación del Decreto 1860 de 1994 a través de foros, seminarios, cursos y encuentros pedagógicos.
	21	Decreto 1902 del 5 de agosto	Los trabajadores beneficiarios del régimen de subsidio de la ley 21 de 1982 tienen derecho al subsidio familiar para las personas que tiene a su cargo que cursen programas de educación no formal siempre y cuando se cumplan los requisitos de intensidad horaria y edad de los beneficiarios. Las Cajas de Compensación Familiar tienen la obligación de ofrecer programas de educación básica y media, directa o indirectamente, destinados a las personas que están a cargo de los trabajadores beneficiarios.

Año	No	Documento	Resumen o contenido
1994	**22**	Decreto 2886 del 29 de diciembre	Por el cual se reglamentan los procedimientos y demás formalidades necesarias que deben cumplir las entidades territoriales para obtener la certificación del cumplimiento de los requisitos que les permita asumir la administración de los recursos del situado fiscal y la prestación del servicio educativo.
1995	**23**	Decreto 234 del 1 de Febrero	El ICFES está autorizado para practicar, a través de la Universidad de Antioquia, exámenes de Estado a estudiantes egresados de la Escuela Nacional de Arte Dramático entre el 76 y el 90, y esta para otorgarles el título de "Maestro en Arte Dramático".
	24	Decreto 804 del 18 de Abril	El proceso educativo particular de los grupos étnicos se articula con el sistema educativo nacional, en el respeto de cada uno de los grupos y de sus costumbres y características especiales, con la participación activa y directa de la comunidad.
1995	**25**	Decreto 1228 del 18 de Julio	Clasificación descentralizada, por servicios y por profesionalidad, de los organismos deportivos y mecanismos de control.
	26	Decreto 1236 del 18 de julio	Los establecimientos educativos pueden adoptar en su PEI, de acuerdo con convenios celebrados, formas académicas y administrativas y otorgar los respectivos títulos, de acuerdo con las reglas del Ministerio de Educación y de la ley 115 de 1994.
	27	Decreto 1231 del 18 de Julio	Subsidio para Vivienda o Educación y Tarjeta del Deportista.
	28	Documento CONPES 2759	Programas prioritarios, fomento al deporte comunitario y escolar; Creación de escuelas de formación deportiva de alto rendimiento; Reestructuración de COLDEPORTES y Destinación del 5% de las transferencias municipales a programas deportivos.
	29	El Plan Decenal de Educación	Constituye un instrumento para llevar a cabo el derecho de la ciudadanía y las organizaciones sociales a participar democráticamente en la planeación, gestión y control de la educación. Fruto de la discusión y el consenso, este Plan definió una serie de áreas estratégicas y programas para alcanzar su objetivo general: repensar el desarrollo del país en función de la educación concebida como el motor de una concepción de desarrollo sostenible a escala humana.
1996	**30**	Decreto 114 del 15 de Enero	Las secretarías de educación aprueban la creación y funcionamiento de programas e instituciones de educación no formal, las cuales tienen como objeto capacitar y formar en aspectos complementarios para la protección y aprovechamiento de recursos naturales.
	31	Decreto 844 del 09 de abril	El ICFES está autorizado para practicar a través de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas exámenes de Estado a estudiantes egresados de programas de Arte con especialidad en Pintura, Escultura y Cerámica, ofrecidos por el Instituto Distrital de Cultura y Turismo en convenio con UNIS... y otorgar los títulos pertinentes a quienes aprueben el examen.
1996	**32**	Decreto 895 del 21 de Abril	La Comisión para el Desarrollo de la Educación Superior se crea con el fin de apoyar al Gobierno en cuanto a las políticas necesarias para conjurar la crisis de la educación superior nacional, funcionará adscrita al Ministerio de Educación, compuesta por funcionarios de diversas entidades estatales relacionadas con el sector educativo.

Año	No	Documento	Resumen o contenido
1996	33	Decreto 907 del 23 de mayo	Le corresponde al Ministerio de Educación Nacional y a los gobernadores y alcaldes, en todas sus modalidades ejercer la vigilancia e inspección del servicio público educativo y tiene como objetivo velar por el cumplimiento de los mandatos constitucionales sobre educación y de los fines y objetivos de la educación establecidos en la ley, así como apoyar y asesorar a las instituciones educativas y la ciudadanía para que acceda a este servicio.
	34	Ley 324 del 11 de Octubre	Disposiciones que garantizan la inclusión del lenguaje de señas para los sordos en los medios de comunicación y apoyos a la educación.
	35	Decreto 2082 del 18 de Noviembre	Por el cual se reglamenta la atención educativa para personas con limitaciones o con capacidades o talentos excepcionales.
	36	Resolución 4210	Por la cual se establecen reglas generales para la organización y el funcionamiento del servicio social estudiantil obligatorio.
2001	37	Ley 715 del 21 de Diciembre	Por la cual se dictan normas orgánicas en materia de recursos y competencias de conformidad con los artículos 151, 288, 356 y 357 (Acto Legislativo 01 de 2001) de la Constitución Política y se dictan otras disposiciones para organizar la prestación de los servicios de educación y salud, entre otros.
2002	38	Decreto 230 del 11 de Febrero	Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional.
	39	Decreto 1278 del 19 de Junio	Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente
	40	Decreto 1850 del 13 de Agosto	Por el cual se reglamenta la organización de la jornada escolar y la jornada laboral de directivos docentes y docentes de los establecimientos educativos estatales de educación formal, administrados por los departamentos, distritos y municipios certificados, y se dictan otras disposiciones.
	41	Decreto 3020 del 10 de Diciembre	Por el cual se establecen los criterios y procedimientos para organizar las plantas de personal docente y administrativo del servicio educativo estatal que prestan las entidades territoriales y se dictan otras disposiciones.
2007	42	Decreto 2888 del 31 de Julio	Por el cual se reglamenta la creación, organización y funcionamiento de las instituciones que ofrezcan el servicio educativo para el trabajo y el desarrollo humano, antes denominado educación no formal, se establecen los requisitos básicos para el funcionamiento de los programas y se dictan otras disposiciones
2009	43	Decreto 1290 del 16 de Abril	Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media.

Fuente: esta tabla fue elaborada por la estudiante de maestría en Relaciones Internacionales de la Universidad del Norte, Johanna Paola Roca Liz, quien fue la asistente de investigación del proyecto *Concepciones del maestro sobre la ética.*

Anexo 4:
Representaciones de las teorías hegemónicas sobre la ética de los sujetos de referencia

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Creo que sólo las personas civilizadas se interesan por explicar y comprender sus actuaciones.											
Pienso que hay acciones que van en contra de la dignidad humana y eso hace que sean actos no racionales.											
Considero que siempre debemos establecer qué es lo justo y qué es lo injusto, porque ello determina si estamos o no padeciendo o cometiendo injusticias.											
Pienso que ser justo es obrar de acuerdo con el bien común: es considerar que todos tenemos los mismos derechos.											
Pienso que actuar razonablemente tiende hacia un bien común y, por eso actúo de esa forma.											
Recuerde revisar nuevamente la situación inicial para que siga puntuando el grado de relación de estas proposiciones con la concepción expresada por los dos personajes de la historia.											
Creo que algo importante para conocer y mantener las tradiciones es enseñar las nuestras en lugar de aquellas otras que no nos pertenecen y que hemos asumido como propias.											
Creo que somos valiosos por el simple hecho de ser seres humanos.											
Pienso que en la educación no se debe usar la fuerza, porque la posibilidad de establecer acuerdos es una práctica orientada hacia la autonomía.											
Considero que no hacer daño a otros debería adoptarse como una premisa universal.											
Pienso que la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela.											

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Considero que actuar prudentemente no es seguir la tradición, ni ser osado.											
A mí me parece que la argumentación que el alumno da sobre situaciones que requieren de él juicios morales, es consecuencia de su autonomía moral.											
Recuerde revisar nuevamente la situación inicial para que siga puntuando el grado de relación de estas proposiciones con la concepción expresada por los dos personajes de la historia.											
Pienso que toda sociedad tiende hacia el bien común.											
Pienso que el reconocimiento de lo diferente, permite comprender que el pensamiento de la mayoría no necesariamente es el válido.											
Considero que la persona prudente tiene la capacidad de enfrentar mejor situaciones en las que debe tomar una decisión.											
Juzgo que a pesar de estar interesado en el bienestar de mi comunidad, ésto no puede ser mi única meta ni puede interferir la consecución de mi propio bien.											
Pienso que señalar pautas para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo crea el hábito de actuar bien.											
Me parece que la educación debe brindarle al estudiante la posibilidad de discutir sobre dilemas morales cotidianos para que aprenda a tomar decisiones éticas.											
Yo opino que todos tenemos los mismos derechos, libertades y oportunidades, y la comunidad que nos acoge debe velar por ellos.											
Recuerde revisar nuevamente la situación inicial para que siga puntuando el grado de relación de estas proposiciones con la concepción expresada por los dos personajes de la historia.											
Creo que un índice del proceso formativo en educación es la capacidad de argumentación o el desarrollo de las competencias comunicativas del alumno.											

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Creo que ser feliz es equivalente a sentirse satisfecho y pleno.											
En mi opinión sólo el diálogo ético propicia la reflexión que transforma sociedades.											
Creo que a una injusticia no se debe responder con otra injusticia, porque una tras otra producen un alud de injusticias.											
Pienso que si tengo en cuenta las consecuencias de mis acciones demuestro mi responsabilidad con quienes me rodean.											
Pienso que si se incluye a los alumnos en un diálogo sobre normas y valores relevantes para su formación, ellos serán artífices de su propio desarrollo.											
Estoy convencido de que educar para ser responsable significa ser sensible a las necesidades de los otros con el fin de ser solidario.											
Creo que no siempre nuestros actos se rigen por la razón.											
Recuerde revisar nuevamente la situación inicial para que siga puntuando el grado de relación de estas proposiciones con la concepción expresada por los dos personajes de la historia.											
Considero que si una persona siente remordimiento al cometer fraude, es porque en parte tiene un buen desarrollo moral.											
Soy consciente de que los niños buscan sus propios intereses, sin embargo debo educarlos para que comprendan que los otros también tienen derecho a lograr los suyos.											
Pienso que si realizo un adecuado razonamiento moral puedo escoger la mejor entre dos opciones.											
Considero que si todos estamos en igualdad para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos.											

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
Creo que debo ser coherente entre mis criterios éticos y la forma como actúo.											
Creo que el diálogo implica una relación de iguales en término de derechos y responsabilidades.											
Considero que los juicios de valor sobre los actos propios y los de los demás, miden el desarrollo moral de una persona.											
Recuerde revisar nuevamente el caso para que siga puntuando el grado de relación de estas proposiciones con la concepción expresada por los dos personajes de la historia.											
Considero que podemos reconocer cuáles son los comportamientos adecuados de una persona, sin embargo algunos consideran héroes a los villanos.											
Me parece que si la educación pretende ser justa y democrática, entonces, debe involucrar a los estudiantes en la creación del Manual de Convivencia.											
Creo que ayudo a determinar el comportamiento de mis alumnos por el resto de sus vidas, cuando los educo para la libertad y la autonomía.											
En mi opinión, si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia.											
Considero que es importante educar a los alumnos en la solidaridad y la cooperación para que puedan ponerlas en práctica en la sociedad.											
Pienso que las instituciones educativas deben fomentar tanto la justicia como la democracia, porque no es posible afirmar que una comunidad educativa sea justa pero antidemocrática, o democrática pero injusta.											
Estoy convencido de que las asignaturas en su totalidad deben procurar la educación integral de los estudiantes.											

	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
En mi opinión, el deber que se enseña a los niños no depende del contexto.											
Recuerde revisar nuevamente la situación inicial para que siga puntuando el grado de relación de estas proposiciones con la concepción expresada por los dos personajes de la historia.											
Pienso que, en general, las acciones buenas obedecen a nuestra capacidad de realizarlas por deber.											
Considero que nuestro comportamiento moral está determinado por el principio de la justicia.											
Considero que cuando alguien afirma que actúa por deber, es porque efectivamente puede hacerlo.											
Considero que debe cultivarse en el niño su capacidad de dar razones de sus actos y comportamientos.											
Considero que si se hacen acuerdos es porque las partes están a favor de las condiciones pactadas.											

Anexo 5:
Episodios críticos

Caso 1

En el Consejo Académico de una institución de Educación Básica y Media se escuchó a la representante del área de Ciencias Naturales decir lo siguiente:

> Cuando en mi clase se presentan casos en que los alumnos quieren que yo les ayude a resolver problemas personales con su familia, con sus amistades o con sus compañeros, lo primero que hago es preguntarles si consideran que lo que tienen pensado hacer se lo aprobarían todas las personas que ellos aprecian y de las que esperan un buen consejo.

Frente a esto, un profesor del área de Educación Física agregó:

> *A mí me parece que es muy conveniente hacer lo que tú haces, porque de esa manera los chicos se acostumbran a analizar sus propios actos y a tratar de no ir en contra de lo que las demás personas piensan que está bien o que está mal.*

Estas personas tienen una concepción determinada sobre la ética. Usted tal vez tendrá otra. Pero en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted identifique qué otras ideas asociadas a la ética (en general) pueden estar relacionadas con lo expresado por los dos personajes, a partir de la siguiente lista.

Puntuará con 10 aquellas frases que coincidan plenamente con el caso. Puntuará con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas frases cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 ó 2 ó 3 (baja) - 4 ó 5 ó 6 (media) - 7 ó 8 ó 9 (alta).

Ejemplo 1

Sabemos que debemos pensar antes de actuar, para que nuestros actos no causen daño a las demás personas.

Ejemplo 2
Pienso que ellos consideran que actuar movido por la razón depende del contexto en el que uno se encuentre.

Ejemplo 3
Creo que con frecuencia se busca alcanzar los propios fines, sin importar el costo de ello.

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez (10).

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Tómese todo el tiempo que considere necesario. Recuerde revisar permanentemente el caso para que su escogencia corresponda con la concepción expresada por los personajes.

Caso 2

Luis, un alumno desconcertado por la decisión tomada en su escuela de participar en trabajo comunitario, se le acerca a un profesor a cuestionarle sobre ello:

Luis: *Yo entiendo cuál es el objetivo de estas actividades, pero mis compañeros dicen que al final de todo lo que importa es sacar buenas notas.*

Profesor: *sacar buenas notas es importante, pero también lo es tener en cuenta las necesidades de quienes te rodean, pues de esta manera aprendes a actuar responsablemente en sociedad.*

Estas personas tienen una concepción determinada sobre la ética. Usted tal vez tendrá otra. Pero en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted identifique qué otras ideas asociadas a la ética (en general) pueden estar relacionadas con lo expresado por los dos personajes, a partir de la siguiente lista.

Puntuará con 10 aquellas frases que coincidan plenamente con el caso. Puntuará con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas frases cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 ó 2 ó 3 (baja) - 4 ó 5 ó 6 (media) - 7 ó 8 ó 9 (alta).

Ejemplo 1
Estoy convencido de educar en la responsabilidad significa ser sensible a las necesidades del entorno.

Ejemplo 2
Me parece que la responsabilidad es un asunto que se forma en un compromiso de todos los miembros del centro escolar.

Ejemplo 3
Considero necesario que los alumnos participen en otras actividades extracurriculares a fin de expandir sus conocimientos.

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez (10).

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Tómese todo el tiempo que considere necesario. Recuerde revisar permanentemente el caso para que su escogencia corresponda con la concepción expresada por los personajes.

Caso 3

En un Colegio Distrital un profesor del Área de Matemáticas, Director de grupo del Décimo Grado, decía a algunos colegas:

> *Esta mañana una alumna me presentó unas quejas porque entre algunos de sus compañeros crearon una cuenta de Facebook, subieron unas fotos de ella con su novio, y escribieron una cantidad de vulgaridades calificándola con los peores términos y haciendo difamaciones acerca de su calidad de persona de buenas costumbres. Yo le dije a todos que mañana tenemos que reunirnos con la Coordinadora de Convivencia porque esos asuntos, aunque parecen no tener nada que ver con las matemáticas, debemos discutirlos también en mi clase.*

Uno de sus colegas del Área de Informática se mostró de acuerdo con él, y afirmó:

> *A mí me pasó algo parecido el año pasado y aunque no le informé a la Coordinadora de Convivencia, le dediqué una mañana entera a discutir con ellos, porque es importante hacerle saber a los alumnos que todos los profesores tenemos que*

involucrarnos en esas cosas, porque hacen parte de la vida personal de ellos y a todos los educadores nos concierne ayudar en su formación como personas de bien.

Estas personas tienen una concepción determinada sobre la ética. Usted tal vez tendrá otra. Pero en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted identifique qué otras ideas asociadas a la ética (en general) pueden estar relacionadas con lo expresado por los dos personajes, a partir de la siguiente lista.

Puntuará con 10 aquellas frases que coincidan plenamente con el caso. Puntuará con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas frases cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 ó 2 ó 3 (baja) - 4 ó 5 ó 6 (media) - 7 ó 8 ó 9 (alta).

Ejemplo 1
Considero que a la pregunta: ¿cuál asignatura debe encargarse de la formación moral de los alumnos?, la respuesta es: TODAS.

Ejemplo 2
Me parece que los acuerdos que van en nuestra contra no deberían ser pactados por nosotros porque ello refleja nuestra ignorancia.

Ejemplo 3
Juzgo apropiado que un docente no se preocupe por educar a los estudiantes en su crecimiento moral.

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez (10).

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Podría puntuarse con un cinco (5) o un seis (6).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Tómese todo el tiempo que considere necesario. Recuerde revisar permanentemente el caso para que su escogencia corresponda con la concepción expresada por los personajes.

Caso 4

Dos profesores de lenguaje que estaban trabajando un proyecto especial de aula, se encuentran y sostienen la siguiente conversación:

Orlando: *Cuando estuve trabajando con mis estudiantes el problema de los Derechos Humanos, pregunté por qué estos deben ser respetados sin otra justificación y consideración que ellos mismos. En general estuvieron de acuerdo en que debe ser así, porque somos valiosos por el simple hecho de ser seres humanos.*

Carmen: *Me parece que esos estudiantes tienen claro que el reconocimiento de los Derechos Humanos sólo es posible si pensamos que el actuar por deber obedece a nuestra capacidad de valorar a las personas a través de nuestros actos y comportamientos.*

Estas personas tienen una concepción determinada sobre la ética. Usted tal vez tendrá otra. Pero en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted identifique qué otras ideas asociadas a la ética (en general) pueden estar relacionadas con lo expresado por los dos personajes, a partir de la siguiente lista.

Puntuará con 10 aquellas frases que coincidan plenamente con el caso. Puntuará con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas frases cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 ó 2 ó 3 (baja) - 4 ó 5 ó 6 (media) - 7 ó 8 ó 9 (alta).

Ejemplo 1
Opino que cuando una persona reconoce que es valiosa no deja utilizarse por los demás.

Ejemplo 2
Pienso que solo se actúa por deber, si hay una fuerza coactiva que obligue a ello.

Ejemplo 3
Estoy convencido de que el camino directo para causar daños a los demás es permitir que los agredan.

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez (10).

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Tómese todo el tiempo que considere necesario. Recuerde revisar permanentemente el caso para que su escogencia corresponda con la concepción expresada por los personajes.

Caso 5

En una institución educativa dos profesores del área de Inglés se encuentran luego de un consejo académico y sostienen la siguiente conversación:

Julio: *Los estudiantes adquieren un mayor sentido de justicia cuando los enfrento a dilemas morales reales y cuando construyo con ellos un ambiente democrático y justo en el aula.*

Javier: *De acuerdo, nuestros estudiantes serán más justos cuando los exhortemos a ser justos y los tratemos con justicia; de esta manera aprenderán a practicar la justicia donde quiera que se encuentren.*

Estas personas tienen una concepción determinada sobre la ética. Usted tal vez tendrá otra. Pero en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted identifique qué otras ideas asociadas a la ética (en general) pueden estar relacionadas con lo expresado por los dos personajes, a partir de la siguiente lista.

Puntuará con 10 aquellas frases que coincidan plenamente con el caso. Puntuará con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas frases cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 ó 2 ó 3 (baja) - 4 ó 5 ó 6 (media) - 7 ó 8 ó 9 (alta).

Ejemplo 1
Pienso que en una comunidad educativa la justicia consiste en construir ambientes donde sean realizados actos efectivamente justos.

Ejemplo 2
Creo que algunas veces hacer lo correcto trae como consecuencia ser justo.

Ejemplo 3
En mi opinión, la democracia educativa debe privilegiar las culturas minoritarias sin dejar de lado la cultura imperante, porque finalmente educar es incluir.

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez (10).

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Podría puntuarse con un seis (6) o un siete (7).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Tómese todo el tiempo que considere necesario. Recuerde revisar permanentemente el caso para que su escogencia corresponda con la concepción expresada por los personajes.

Caso 6

Dos profesores se encuentran en la sala de profesores y sostienen la siguiente conversación:

Pedro: *Estuve discutiendo con los estudiantes el manual de convivencia y ellos plantearon casos y situaciones sobre lo que ocurre en el colegio, respetando la palabra del otro y planteando buenos argumentos.*

Felipe: *Estoy de acuerdo porque además ese tipo de discusiones ayuda a que los estudiantes sean más conscientes de sus deberes y responsabilidades, y de que deben tratar a los otros considerándolos como iguales.*

Estas personas tienen una concepción determinada sobre la ética. Usted tal vez tendrá otra. Pero en este caso, no le estamos pidiendo su punto de vista. Se trata de que usted identifique qué otras ideas asociadas a la ética (en general) pueden estar relacionadas con lo expresado por los dos personajes, a partir de la siguiente lista.

Puntuará con 10 aquellas frases que coincidan plenamente con el caso. Puntuará con 0 aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas frases cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 ó 2 ó 3 (baja) - 4 ó 5 ó 6 (media) - 7 ó 8 ó 9 (alta).

Ejemplo 1
Pienso que para que podamos avanzar en la escuela es necesario que los estudiantes se transformen en interlocutores válidos.

Ejemplo 2
Pienso que el niño aprende a vivir en comunidad, cuando comprende que los únicos fines valiosos no son los suyos, sino que hay que considerar los fines de las otras personas.

Ejemplo 3
Sin lugar a dudas, la libertad está de la mano con la prudencia.

En el primer ejemplo, la frase parece ajustarse fielmente a las ideas de los personajes de nuestra historia, por ello podría puntuarse con un diez (10).

En el segundo ejemplo, la frase tiene cierta relación con las ideas de los personajes, aunque en menor medida que en el ejemplo anterior. Podría puntuarse con un siete (7) o un ocho (8).

En el tercer ejemplo, la frase no parece tener relación alguna con las ideas de nuestros personajes, por ello recibe una puntuación muy baja como un cero (0).

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Observe que se trata de dar puntuaciones que reflejen su opinión sobre el grado de relación de cada frase con la concepción que sostienen los personajes en la historia. Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.

Tómese todo el tiempo que considere necesario. Recuerde revisar permanentemente el caso para que su escogencia corresponda con la concepción expresada por los personajes.

Anexo 6:
Cuestionario para la caracterización de concepciones sobre la ética

Profesor(a). Reciba un cordial saludo y nuestro agradecimiento por su valiosa colaboración y participación en este proyecto de investigación del Departamento de Humanidades y Filosofía de la Universidad del Norte y la Fundación Promigas. Le solicitamos que previo a la solución del cuestionario, registre en esta ficha los datos solicitados a continuación.

Nombre de la Institución ☐

Género M ☐ F ☐

Edad

entre 20 -30 ☐ entre 30-40 ☐ entre 40-50 ☐ entre 40-50 ☐

Nivel de formación

- Normalista ☐
- Técnico ☐
- Graduado (Pregrado) ☐
- Especialista ☐
- Magister ☐
- Doctorado ☐
- Ninguna de las anteriores ☐

Años de experiencia

0 años ☐ De 1 a 5 años ☐ De 6 a 10 años ☐
De 11 a 20 años ☐ Más de 20 ☐

Asignaturas que dicta en la actualidad

_____
_____
_____
_____

CUESTIONARIO

A continuación se presentan 30 proposiciones o enunciados que usted valorará considerando en qué medida se ajustan a su juicio. Para ello cuenta con una escala de puntuaciones que oscila de la siguiente manera: Puntuará con **10** aquellas proposiciones que coincidan plenamente con su manera de pensar. Puntuará con **0** aquellas frases que no coincidan en absoluto. Para aquellas cuya coincidencia, a su juicio, es intermedia (ni total acuerdo ni total desacuerdo), dará las puntuaciones 1 o 2 o 3 **(baja)** - 4 o 5 o 6 **(media)** - 7 o 8 o 9 **(alta).**

Presentamos a continuación un breve ejemplo:

EJEMPLOS												
	PROPOSICIONES O ENUNCIADOS	**10**	**9**	**8**	**7**	**6**	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
A	Creo que sólo las personas civilizadas se interesan por explicar y comprender sus actuaciones.											•
B	Pienso que en la educación no se debe usar la fuerza, porque la posibilidad de establecer acuerdos es una práctica orientada hacia la autonomía.	•										
C	Creo que ser feliz es equivalente a sentirse satisfecho y pleno.					•						

En el **ejemplo A** el sujeto escogió "0" (cero) porque considera que la proposición no responde en lo absoluto con su opinión, mientras que en el **ejemplo B** considera que la proposición coincide plenamente con su opinión por lo que la valoró con "10" (diez), y para el **ejemplo C**, el sujeto marcó la opción "6" (seis) pues consideró que ya que esta proposición, a su juicio, coincide sólo parcialmente con su opinión.

En el ejercicio que usted va a realizar a continuación no existen aciertos ni errores. Recuerde que se trata de valorar el nivel en que cada proposición se ajusta con su opinión. **Procure utilizar toda la escala de puntuaciones.**

N°	PROPOSICIONES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
1	Pienso que actuar razonablemente tiende hacia un bien común y, por eso actúo de esa forma.											
2	Considero que cuando alguien afirma que actúa por deber, es porque efectivamente puede hacerlo.											
3	Estoy convencido de que las asignaturas en su totalidad deben procurar la educación integral de los estudiantes.											
4	Soy consciente de que los niños buscan sus propios intereses, pero debo educarlos para que comprendan que los otros también tienen derecho a lograr los suyos.											
5	Me parece que si la educación pretende ser justa y democrática, entonces, debe involucrar a los estudiantes en la creación del Manual de Convivencia.											
6	Considero que los juicios de valor sobre los actos propios y los de los demás, miden el desarrollo moral de una persona.											
7	Creo que un índice del proceso formativo en educación es la capacidad de argumentación o el desarrollo de las habilidades comunicativas del alumno.											
8	Considero que la persona prudente tiene la capacidad de enfrentar mejor situaciones en las que debe tomar una decisión.											
9	Considero que nuestro comportamiento moral está determinado por el principio de la justicia.											
10	En mi opinión la reflexión ética propicia acuerdos que transforma sociedades.											
11	Considero que es importante educar a los alumnos en la solidaridad y la cooperación para que puedan ponerlas en práctica en la sociedad.											
12	Pienso que, en general, las acciones buenas obedecen a nuestra capacidad de realizarlas por deber.											

N°	PROPOSICIONES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
13	Pienso que si realizo un adecuada reflexión moral puedo escoger la mejor entre dos opciones.											
14	En mi opinión, si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia.											
15	Considero que si todos estamos en igualdad para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos.											
16	Yo opino que todos tenemos los mismos derechos y libertades, y la comunidad que nos acoge debe velar por ellos.											
17	Considero que debe cultivarse en el niño su capacidad de dar razones de sus actos y comportamientos.											
18	Pienso que si tengo en cuenta las consecuencias de mis acciones demuestro mi responsabilidad con quienes me rodean.											
19	Creo que somos valiosos por el simple hecho de ser seres humanos.											
20	Creo que debo ser coherente entre mis criterios éticos y la forma como actúo.											
21	Juzgo que a pesar de estar interesado en el bienestar de mi comunidad, esto no puede ser mi única meta ni puede interferir la consecución de mi propio bien.											
22	Considero que siempre debemos establecer qué es lo justo y qué es lo injusto, porque ello determina si estamos cometiendo o no injusticias.											
23	Considero que no hacer daño a otros debería adoptarse como una premisa universal.											
24	Creo que el diálogo implica una relación de iguales en término de derechos y responsabilidades.											

N°	PROPOSICIONES	10	9	8	7	6	5	4	3	2	1	0
25	Estoy convencido de que educar para ser responsable significa ser sensible a las necesidades de los otros, con el fin de ser solidario.											
26	Pienso que si se incluye a los alumnos en un diálogo sobre normas y valores relevantes para su formación, ellos serán artífices de su propio desarrollo.											
27	Pienso que la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela.											
28	Pienso que señalar pautas para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo crea el hábito de actuar bien.											
29	Pienso que las instituciones educativas deben fomentar tanto la justicia como la democracia, porque no es posible afirmar que una comunidad educativa sea justa pero antidemocrática, o democrática pero injusta.											
30	Pienso que ser justo es obrar de acuerdo con el bien común: es considerar que todos tenemos los mismos derechos.											

Anexo 7:
Concepciones del maestro sobre la ética

Nombre	Conceptualización	Proposiciones	Origen en el Instrumento
Teoría de educar en el hábito de actuar	Se considera que en la formación del hábito confluyen en la acción moral acuerdos asociados al reconocimiento de normas, valores y criterios éticos, los cuales se van construyendo de acuerdo con el desarrollo moral y la idea de sociedad que en términos de solidaridad y justicia se vaya consolidando.	Creo que somos valiosos por el simple hecho de ser seres humanos.	PP19. Ética Kantiana
		Pienso que si se incluye a los alumnos en un diálogo sobre normas y valores relevantes para su formación, ellos serán artífices de su propio desarrollo.	PP26. Ética Discursiva
		Pienso que señalar pautas para que la persona aprenda a distinguir lo que es bueno de lo que es malo crea el hábito de actuar bien.	PP28. Ética Aristotélica
		Pienso que la educación que sirve para la vida es aquella que le permite al alumno actuar correctamente por fuera de la escuela.	PP27. Ética de la Virtud
		Considero que si todos estamos en igualdad para opinar, el diálogo ético debe desembocar en la satisfacción de intereses válidos.	PP15. Ética Discursiva
		Estoy convencido de que educar para ser responsable significa ser sensible a las necesidades de los otros, con el fin de ser solidario.	PP25. Ética del Cuidado
		Considero que siempre debemos establecer qué es lo justo y qué es lo injusto, porque ello determina si estamos cometiendo o no injusticias.	PP22. Ética de la Justicia
		Pienso que si realizo un adecuada reflexión moral puedo escoger la mejor entre dos opciones.	PP13. Ética Aristotélica
		Considero que es importante educar a los alumnos en la solidaridad y la cooperación para que puedan ponerlas en práctica en la sociedad.	PP11. Ética del Cuidado

Nombre	Conceptualización	Proposiciones	Origen en el Instrumento
Teoría de la práctica de la justicia	La práctica de la justicia es un modo de acción moral que se fundamenta en la garantía y el respeto por los derechos y la libertad inherente al ser humano.	Considero que no hacer daño a otros debería adoptarse como una premisa universal.	PP23. Ética de la Virtud
		Creo que el diálogo implica una relación de iguales en término de derechos y responsabilidades.	PP24. Ética Discursiva
		Yo opino que todos tenemos los mismos derechos y libertades, y la comunidad que nos acoge debe velar por ellos.	PP16. Ética Kantiana
		Pienso que las instituciones educativas deben fomentar tanto la justicia como la democracia, porque no es posible afirmar que una comunidad educativa sea justa pero antidemocrática, o democrática pero injusta.	PP29. Ética de la Justicia
		Pienso que ser justo es obrar de acuerdo con el bien común: es considerar que todos tenemos los mismos derechos.	PP30. Ética Kantiana
Teoría de la actuación correcta	La acción humana es moralmente correcta cuando se efectúa teniendo en cuenta el siguiente criterio: "actúo porque tengo la capacidad de hacerlo por deber".	Pienso que, en general, las acciones buenas obedecen a nuestra capacidad de realizarlas por deber.	PP12. Ética Kantiana
		Considero que cuando alguien afirma que actúa por deber, es porque efectivamente puede hacerlo.	PP2. Ética Kantiana
		Considero que los juicios de valor sobre los actos propios y los de los demás, miden el desarrollo moral de una persona.	PP6. Ética de la Justicia
Teoría de la prudencia	La deliberación racional es una condición de la acción humana que tiene en cuenta en su proceder el siguiente criterio: "actúo porque puedo hacerlo siguiendo el principio de justicia".	Considero que la persona prudente tiene la capacidad de enfrentar mejor situaciones en las que debe tomar una decisión.	PP8. Ética Aristotélica
		En mi opinión la reflexión ética propicia acuerdos que transforma sociedades.	PP10. Ética de la Virtud
		Considero que nuestro comportamiento moral está determinado por el principio de la justicia.	PP9. Ética de la Justicia

Nombre	Conceptualización	Proposiciones	Origen en el Instrumento
Teoría de la acción razonable	La acción humana es razonable cuando se guía por el principio de la responsabilidad y éste se orienta hacia la búsqueda del bien común.	Pienso que si tengo en cuenta las consecuencias de mis acciones demuestro mi responsabilidad con quienes me rodean.	PP18. Ética del Cuidado
		Considero que debe cultivarse en el niño su capacidad de dar razones de sus actos y comportamientos.	PP17. Ética de la Virtud
		Pienso que actuar razonablemente tiende hacia un bien común y, por eso actúo de esa forma.	PP1. Ética Aristotélica
		Soy consciente de que los niños buscan sus propios intereses, pero debo educarlos para que comprendan que los otros también tienen derecho a lograr los suyos.	PP4. Ética del Cuidado
Teoría de la justicia como marco normativo	Se refiere a la justicia entendida como una construcción normativa que se deriva de las acciones y prácticas de justicia que ocurren en el ambiente escolar. La combinación de lo normativo y la acción justa es una exhortación que se hace para que sea practicada en cualquier escenario de formación.	Me parece que si la educación pretende ser justa y democrática, entonces, debe involucrar a los estudiantes en la creación del Manual de Convivencia.	PP5. Ética Discursiva
		En mi opinión, si el estudiante no ve en el docente actuaciones justas, de nada servirá la teorización sobre la justicia.	PP14. Ética de la Justicia
		Estoy convencido de que las asignaturas en su totalidad deben procurar la educación integral de los estudiantes.	PP3. Ética de la Virtud

La escuela y sus actores desempeñan un papel de principal orden en la construcción de una sociedad democrática en la que sus ciudadanos como sujetos autónomos y solidarios encuentren su plena realización. En este proyecto de sociedad la escuela debe entonces clarificar qué concepción de educación moral promoverá entre sus educandos y, con arreglo a ese fin, establecer qué medios son los más apropiados dentro de su tarea de educar y formar. Respondiendo al llamado de Colciencias de fomentar una cultura de confianza entre la academia y la empresa para la formulación de proyectos de impacto en sus políticas de Responsabilidad Social Empresarial, la Fundación Promigas y la Universidad del Norte han encontrado en la investigación sobre la ética y las concepciones que de ella tiene el docente, una ruta de trabajo que les permite integrar esfuerzos, recursos y capacidades en beneficio de las comunidades educativas.

Fundación Promigas

UNIVERSIDAD DEL NORTE